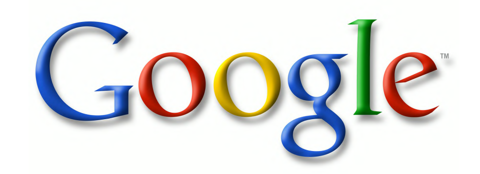
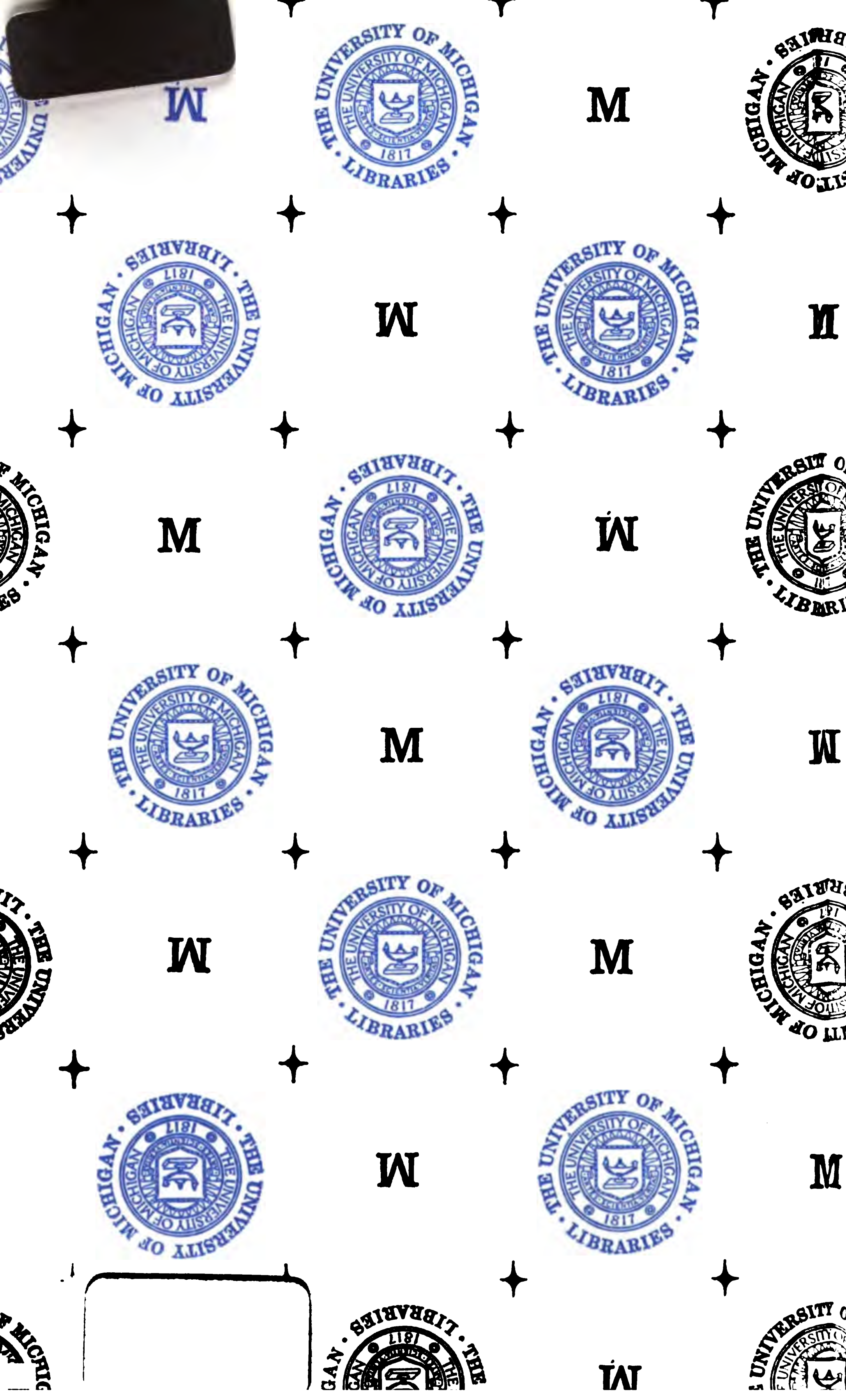
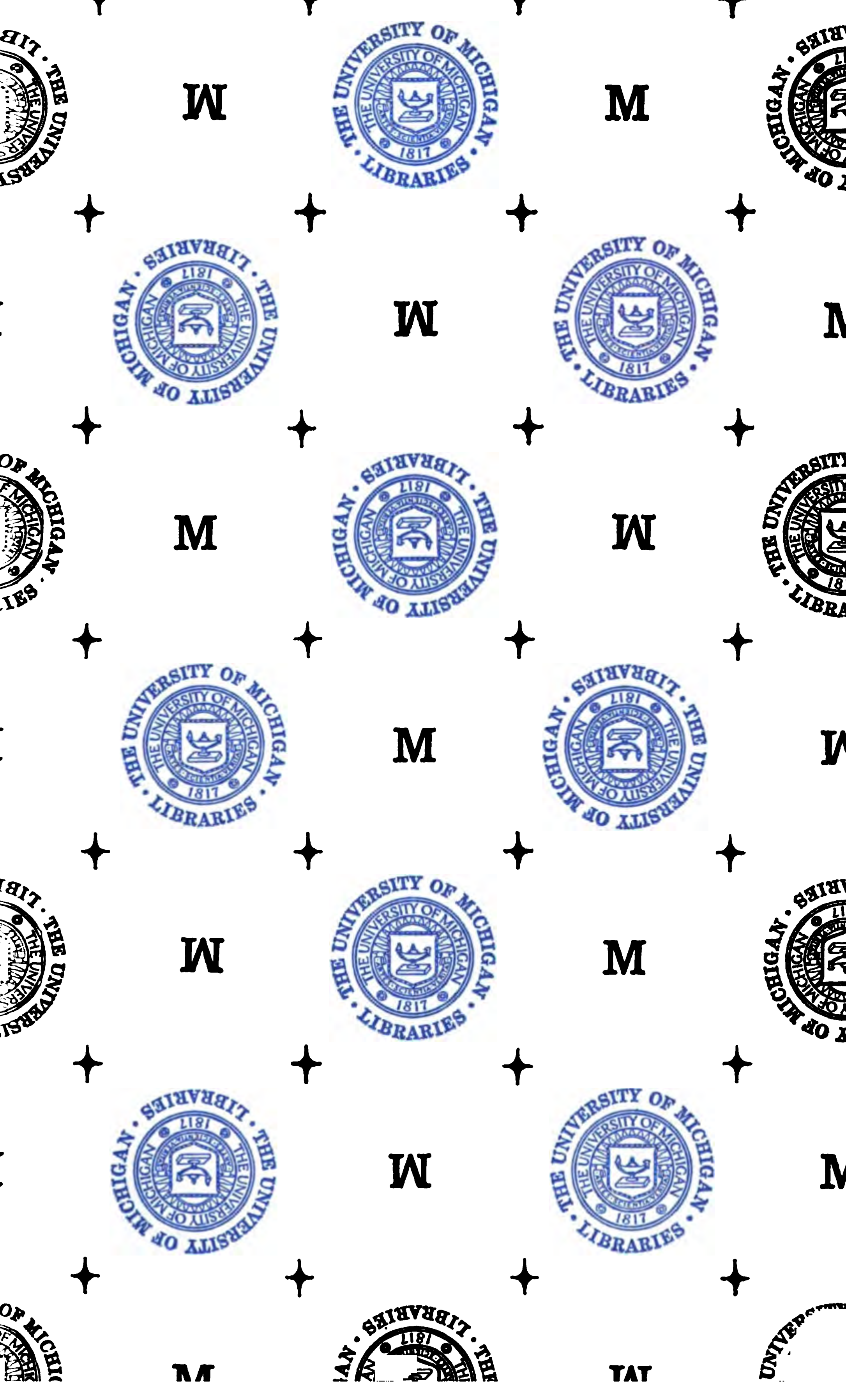
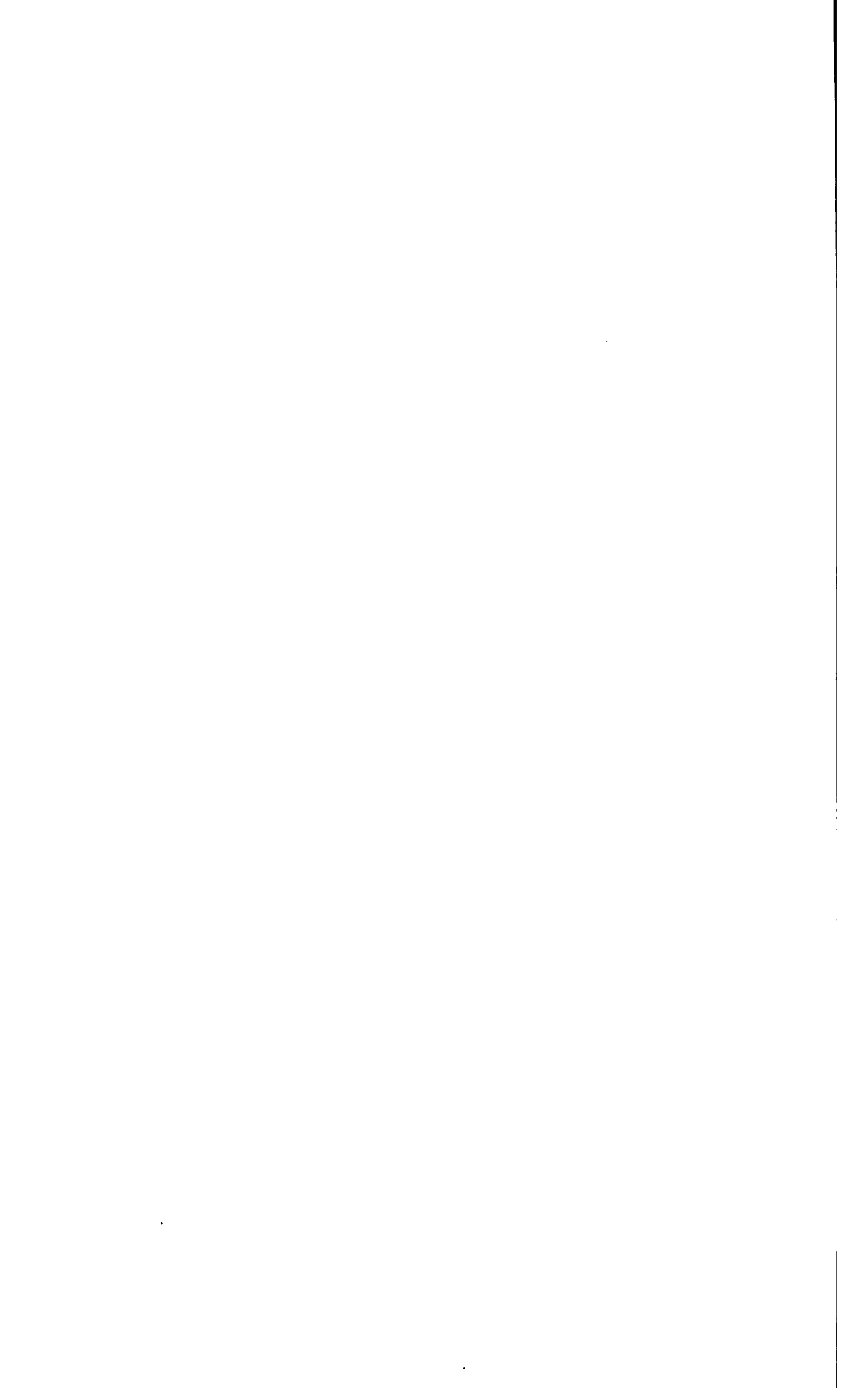






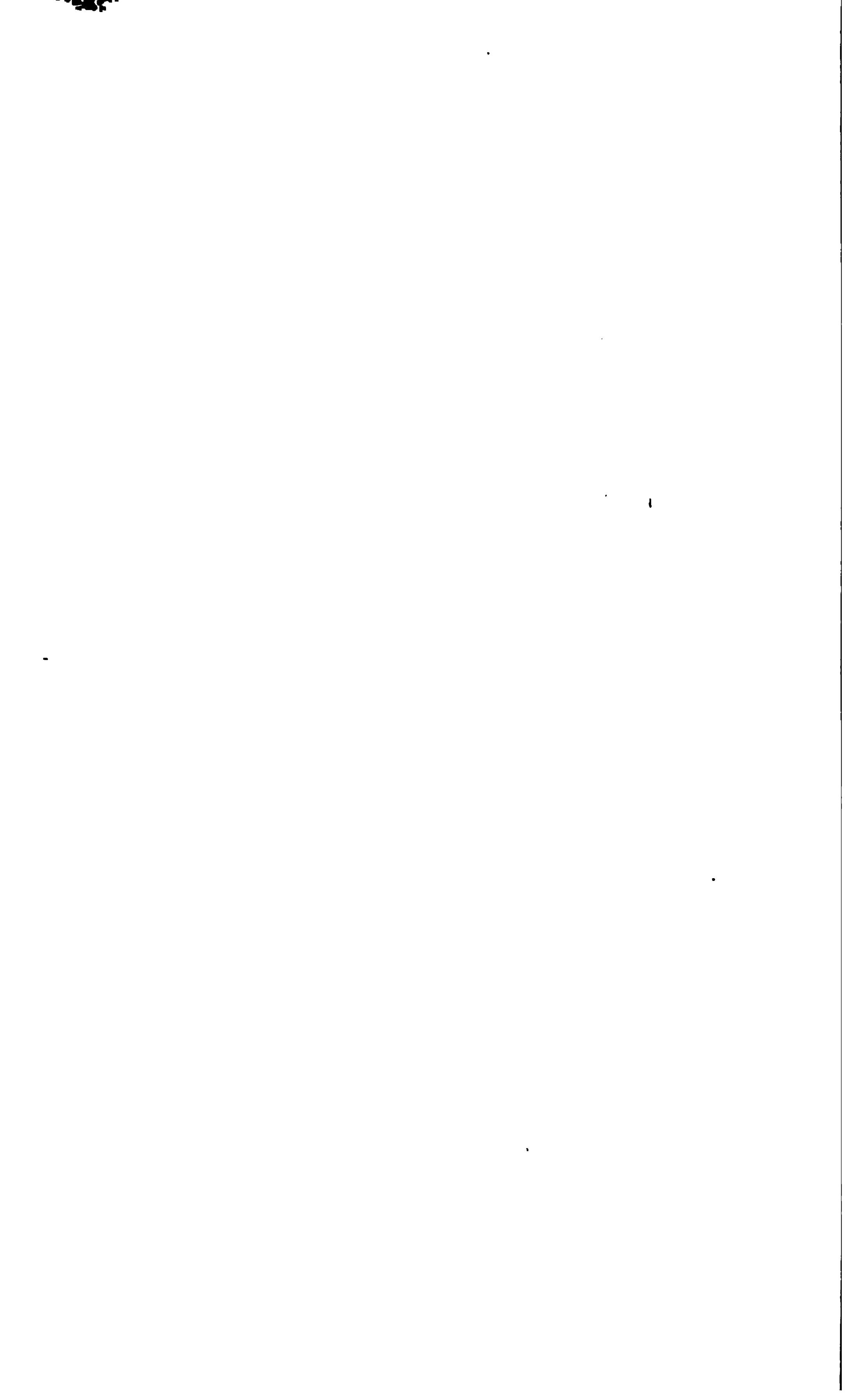


Das humanistische Gymnasium.

Organ des Gymnasialvereins.

Achter Jahrgang.

Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1897.



Inhaltsverzeichnis.

Anzeigen und Besprechungen.

Eingegangene Bücher:

Das humanistische Gymnasium.

Organ des Gymnasialvereins.

Achter Jahrgang.

1897. | Heft I.

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 12 Bogen.
Gewöhnlich viermal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 5 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrags von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 30 Pf. für die gespaltene Petitzeile. **Beilagen** nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

Für die Redaktion verantwortlich **Dr. G. Uhlig**, Dir. des Gr. Gymnasiums in Heidelberg.

Inhalt.

Die Leser werden gebeten, die Mitteilungen auf der zweiten Seite des Umschlags zu beachten.

Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1897.

An die Vereinsmitglieder.

Etwas länger, als der Unterzeichnete am Ende vorigen Jahres geglaubt, hat es doch mit der Ausgabe des I. Heftes in diesem Jahr gedauert. Er bittet dies mit der Überbürdung, die bei ihm eine thatsächliche ist, zu entschuldigen, und ersucht zugleich ergebenst diejenigen Vereinsmitglieder, an welche mehrere Exemplare gesandt werden, die für Andere bestimmten Hefte, soweit möglich, an ihre Adressen während der Osterferien und nicht erst nach Wiederbeginn der Schule gelangen zu lassen. — Daß die angekündigte Auskunft über die Karlsruher Reformschule auf das zweite Heft verschoben wurde, geschah, weil die im 2—4ten Bogen dieses Heftes enthaltenen Artikel dringender schienen. — Das zweite Heft soll jedenfalls vor Beginn der Juliferien erscheinen.

Die Geldsendungen (Mindestbeitrag für Deutschland und Österreich 2 Mk. und 5 Pf. Bestellgebühr, für die anderen Länder $2^{1}/_{2}$ Mk.) sind an **Herrn Professor Dr. Hilgard in Heidelberg, 45 Rohrbacherstraße,** zu richten. Auf der Rückseite der Postkarte bitten wir zu bemerken, für welches Jahr der Beitrag gelten soll; wo Zweifel walten sollten, für welches die letzte Zahlung geleistet worden ist, wird der genannte Herr gern Auskunft erteilen. Werden Beiträge für ein Kollegium gemeinsam gesandt, so bitten wir bei etwaigen Veränderungen in Bezug auf Zahl oder Namen der Mitglieder im Interesse sorgfältiger Buchführung um möglichst genaue Angaben. Der Empfang jeder Geldsendung wird künftighin ausdrücklich bescheinigt. Sollte die Bescheinigung nach Ablauf von 14 Tagen nicht eingetroffen sein, so ersuchen wir zu reklamieren.

Wenn bei Sendung mehrerer zur Verteilung bestimmter Exemplare die Zahl der Hefte nicht ausreichen sollte, so ersuchen wir um sofortige Nachforderung. Überzählige Exemplare bitten wir nicht zurückzusenden, sondern an etwa für den Inhalt sich interessierende Nichtmitglieder zu geben.

Veränderungen des Wohnsitzes sind von den Mitgliedern gefälligst bald Herrn Dr. Hilgard mitzuteilen. G. Uhlig.

An die Herren Verlagsbuchhändler.

Die Zahl der Bücher, die uns in den letzten Jahren durch Vermittlung von Carl Winters Universitätsbuchhandlung zugegangen sind, ist so groß, daß zu ihrer Besprechung der uns für Recensionen zu Gebote stehende Raum entfernt nicht ausreicht. Wir werden infolgedessen von jetzt an systematisch geordnete Verzeichnisse der übersandten Schriften mit Angaben über Umfang und Preis und hier und da mit einem beurteilenden Wort bringen, eine eingehende Kritik aber fast nur von solchen Werken, die für die humanistischen Schulstudien eine besondere Bedeutung haben. — Diese schon im letzten Heft des vorigen Jahres enthaltene Erklärung wiederholen wir mit dem Bemerken, daß der Anfang eines solchen Verzeichnisses auf Seite 54 gemacht ist. Die auf S. 46—53 abgedruckten Besprechungen waren uns zum größten Teil schon früher zugegangen. G. U.

Die **litterarischen Anzeigen** kleineren Umfangs auf S. 47—53 betreffen folgende Bücher: Krumbach, Geschichte und Kritik der deutschen Lesebücher. — Hense, Deutsches Lesebuch I. — Döbelner Lesebuch V — Freytags Schulausgaben klass. Werke f. d. deutschen Schulunterricht. — Hölders Klassiker-Ausgaben. — Lessings Hamb. Dramaturgie, herausg. von Schröter und Thiele. — L. Blume, Praktische Anleitung zu deutschen Aufsätzen. — Heinze und Schröder, Aufgaben zu deutschen Dramen II. III. — Kiy, Themata zu deutschen Aufsätzen I. — Ehrhart u. Planck, Syntax der französischen Sprache. — Beck, Franz. Grammatik f. Gymnasien. — Peters, Franz. Schulgrammatik. — Durand und Delanghe, die vier Jahreszeiten. — Prosateurs modernes, bearb. von Bretschneider und Kreßner. — Gelcich und Sauter, Kartenkunde. — Jos. Klein, Chemie. — Sattler, Aufgaben aus Physik und Chemie. — Budde, Physikalische Aufgaben. — Schülke, Vierstellige Logarithmentafeln. — Thomé, Lehrbuch der Zoologie. — Sprockhoff, Grundzüge der Zoologie. — Wünsche, die verbreitetsten Käfer Deutschlands. — David, Ratgeber f. Anfänger im Photographieren.

Welche Nummern der **Zeitschriften**, die wir im Austausch erhalten, uns seit dem Anfang des Jahres zugegangen sind, wird im 2ten Heft angezeigt werden.

Beobachtungen im italienischen, ägyptischen und griechischen Schulwesen.[1])

Im vorigen Jahr, geehrteste Kollegen, ist eine „Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen" zu den auf pädagogischem Gebiet bereits vorhandenen periodischen Veröffentlichungen hinzugetreten. Trotz der Menge dieser Publikationen wird schwerlich Jemand von Ihnen das neue Unternehmen für unnütz halten. In der That können wir in Deutschland ziemlich viele Lehren vom Ausland in pädagogischen Dingen empfangen, anregende und warnende. Das habe ich zuerst lebhaft empfunden, als ich vor 30 Jahren das höhere Unterrichtswesen der Schweiz aus eigener Anschauung und Praxis kennen zu lernen begann; das hat sich mir im Lauf der Zeit immer mehr bestätigt, besonders seitdem ich mich bemühe, genauere Einsicht in das Schulwesen der anderen Kulturvölker durch eigene Anschauung zu gewinnen.

Lassen Sie mich Ihnen heute in vorgerückter Stunde Einiges von dem mitteilen, was mir Vaganten Interessantes in fremdländischem Schulwesen während des vorigen Winters auf einer Reise nach dem Süden und dem Orient zu Augen oder Ohren gekommen, dank der liebenswürdigen Zuvorkommenheit von Behörden und Kollegen.

Fangen wir mit den italienischen Schulen an und zwar mit dem Äußerlichen, dem Schulbau. Uns drückt der Schuh in dieser Hinsicht auch noch vielfach, und es muß noch viel geschehen, daß wir sagen können: wir haben in Deutschland durchweg Gebäude für die höheren Schulen, die den hygienischen und didaktischen Forderungen entsprechen. Aber in Italien steht's damit entschieden ungünstiger. Ich habe bisher nur zwei Schulhäuser dort gesehen, die jene Anforderungen in wirklich befriedigender Weise erfüllen.

Das eine ist das Institut des Jesuiten Massimo (dei principi Massimo) in Rom. Nach der Säkularisierung der jesuitischen Unterrichtsgebäude gingen der Genannte und andere Jesuiten, die in Rom als Lehrer thätig gewesen waren, nach Maria-Laach, kehrten aber nach einem Jahr zurück, und dann gründete der fürstliche Pädagoge dieses Institut an dem herrlichen Platz, an dem der Centralbahnhof sich befindet. Es ist seine Privatschule und als solche gestattet, wogegen der Orden eine Schule nicht halten dürfte. Erbaut ist das Haus, wie ich hörte, zum größten Teil von

[1]) Vortrag, gehalten auf der Jahresversammlung des Vereins akademisch gebildeter Lehrer an den badischen Mittelschulen den 30. Mai 1896 in Freiburg. Einiges ist nachträglich, meist in Anmerkungen, hinzugefügt. Inzwischen ist der ungemein lehrreiche Band des Baumeisterschen pädagogischen Sammelwerkes erschienen, der die Schilderungen vom gegenwärtigen Stande des höheren Schulwesens in den Kulturstaaten enthält. Daß daneben aber Mitteilung von Beobachtungen der obigen Art keine nutzlose Dublette ist, wird, denke ich, anerkannt werden.

dem Geld, welches der Besitzer vom Staat erhielt, als der Grund und Boden der früheren Villa Massimo für die Anlage des Bahnhofplatzes beansprucht wurde. Durch eine Empfehlung des päpstlichen Bibliothekars Dr. Stevenson gelang es mir, Zulaß in das Haus und zu Lehrstunden zu erhalten, nachdem es mir zuerst als geradezu unmöglich erklärt worden war, daß ich eine der geistlichen Schulen Roms näher in Augenschein nehmen dürfe. Hier nun sind Räume und Anlagen, wie man sie sonst nur in den bevorzugtesten Schulen Deutschlands, Frankreichs, Schwedens und Ungarns findet.[1]) Und in Harmonie hiermit steht die Ordnung im Auftreten der Jugend. So erfreut sich denn die Anstalt eines guten Rufes in weiten Kreisen: nicht bloß streng klerikal gesinnte Männer haben ihre Söhne dorthin gegeben, sondern auch solche, wie der frühere Minister der auswärtigen Angelegenheiten Blanc. Übrigens ist die Schule in ihrem Lehrplan und Lehrbetrieb vom Staat kontroliert.[2])

Das zweite Gebäude, das ich im Sinn habe, zeigt nicht die äußere Pracht, wie das Istituto Massimo, aber ebenfalls durchweg große Zweckmäßigkeit. Es ist eine Volksschule im römischen Stadtteil Trastevere, in welche ich durch die Tochter des Archäologen Helbig eingeführt wurde, die zu den Ispettrici der Anstalt gehört. Die Wohlthat, die hier unzähligen Kindern aus den ärmsten Volksklassen von ganz zartem Alter nicht bloß durch Unterricht, sondern auch durch Gewöhnung an Reinlichkeit und gute Sitte und durch Beköstigung erwiesen wird, ist im höchsten Grade anerkennenswert. Hier allein nun fand ich außer anderen der Schulhygiene entsprechenden Einrichtungen Schulbänke mit zurückklappenden Sitzbrettern.

In allen anderen höheren Schulen, die ich in Florenz, Rom und Neapel besucht, war häufig besonders dem Bedürfnis guter Beleuchtung in auffallender Weise nicht genügt. Wiederholt sah ich die ungünstigste Stellung der Bänke: die einzige Fensterseite im Angesicht der Schüler und im Rücken des Lehrers. Ich erinnerte mich dabei an eine ähnliche Beobachtung, die ich einst in einer Klasse einer altberühmten englischen public school gemacht, wo mir auf den Ausdruck des Bedauerns, daß hier alle Schüler fortwährend ins Licht sehen müßten, erwidert wurde: That was always so here. Und auch die Lichtmenge fand ich in angesehenen italienischen Anstalten bisweilen so dürftig, daß notwendig hier manche Augen Schaden leiden müssen. Nur einen sanitarischen Vorzug habe ich in allen italienischen Schulen entdeckt: sie plagen ihre Schüler nicht mit Überheizung. Denn Ofeneinrichtung

[1]) Ich denke bei den letzten Ländern besonders an die Schulpaläste von Norrmalms-latinläroverk in Stockholm und vom Francisco-Josephinum in Budapest. Das Höchste aber leisten auf diesem Gebiete jetzt nicht Europäer, sondern Nordamerikaner. Der Rektor von Hopkins Grammar School in New-Haven (Conn.), Herr George L. Fox, versprach mir bei einer persönlichen Begegnung, mir von mehreren Mittelschulen in den Vereinigten Staaten die letzten amtlichen Nachrichten zu senden, und soeben erhalte ich durch seine Güte 19 solche catalogues, registers, year-books, announcements oder wie sie sonst heißen, Programme von prächtigster Ausstattung, zumteil mit zahlreichen, neiderregenden Ansichten vom Äußeren und Inneren der Schulgebäude, von den Spielplätzen, von der Umgebung. Ich möchte unter diesen illustrierten Schulnachrichten hervorheben die von Cascadilla School in Ithaca (N.Y.), von The Hill School in Pottstown (Pa.), The Lawrenceville School in New-Yersey, The University School in Cleveland (Ohio), The Hartford public high-school in Hartford (Conn.).

[2]) Auch eine historische und künstlerische Sehenswürdigkeit enthält das Institut. Bauten von Rom, wie sie zur Zeit Sixtus des V. aussahen, werden durch Fresken in dem Festsaal dargestellt, welche unter der Regierung jenes Papstes gemalt wurden, die alte Villa Massimo bis zu ihrer Abtragung schmückten und jetzt in die Wände des genannten Saales eingemauert sind.

fehlt von Rom an gänzlich und wird schon in Florenz nur sehr selten benutzt. Da bleiben denn an kalten Tagen Lehrer wie Schüler in Paletot oder Havelock gehüllt, was das Schreiben freilich etwas unbequem macht.

Doch wäre es unrecht, wenn ich bei Besprechung der italienischen Schulgebäude nicht noch einer glänzenden Anlage Erwähnung thun wollte, die zwar nicht dem Unterricht, aber Erholungszwecken einer bestimmten Schule dient. Ich meine den Sommeraufenthalt der Alunni des Convitto und Liceo Vittorio Emanuele in Neapel. Auf dem Vomero vecchio ist aus den bedeutenden Mitteln, welche diese Anstalt aus alten Stiftungen hat, eine gräfliche Villa mit prächtigen Gartenanlagen um 300,000 Lire angekauft, und dort bringen die meisten Zöglinge des Konvikts mit einzelnen Lehrern in zauberischer Umgebung die langen Sommerferien, zum Teil auch studierend, zu. Etwas Ähnliches würde jeder deutsche Schulmann seinen Schülern und sich wünschen.

Zur Schulhygiene gehört auch das Turnen und Spielen, und speziell auch auf diese Dinge habe ich gern mein Augenmerk in fremden Ländern gerichtet. Nach meinen Beobachtungen muß ich nun sagen, daß hier Italien entschieden nicht bloß gegen England, Skandinavien und Deutschland, sondern auch gegen andere Länder, in denen die Gymnastik erst seit kürzerer Zeit geübt wird, zurücksteht. Man hat Gerätturnen wie Turnspiele aufgenommen, aber die Sache erweckt, wie schon andere Beobachter berichteten, durchaus noch den Eindruck eines Anfangs. Die angeborene Lebendigkeit und Gewandtheit der italienischen Jugend wird in Verbindung mit gut geschulten Lehrern hoffentlich daraus bald mehr machen.[1]

Die Disciplin während des Unterrichts habe ich an den italienischen Anstalten sehr verschieden gefunden, wie sie ja auch bei uns wesentlich von der Individualität des Lehrers abhängt. Ich fand durchweg die beste Ordnung, wie schon erwähnt, in der römischen Jesuitenschule, und auch in den staatlichen Gymnasien[2]) habe ich

[1]) Diese Hoffnung dürfte sich bald allerdings wohl nur bezüglich der Spiele verwirklichen. Gegen das eigentliche Turnen, wie es sich in der Schweiz, in Deutschland und den skandinavischen Ländern zum Heile der Jugend ausgebildet hat und auch die Militärtüchtigkeit zweifellos wesentlich erhöht, besteht in Italien noch in weiten Kreisen starke Abneigung, die sich vielfach auf die Autorität des bekannten Physiologen Mosso beruft. Denn dieser erklärt sich in seinem Buch über die educazione fisica della gioventù gegen anstrengende Turnübungen, wie sie bei uns üblich. Das gymnastische Spiel dagegen hat die letzten Jahre in Italien an Gunst entschieden gewonnen und beginnt besonders in Oberitalien durch private Veranstaltungen lebhafter gepflegt zu werden. In jüngster Zeit hat sich in Rom ein Verein unter dem Vorsitz des Fürsten Doria gebildet, der sich bemühen will, die Spielgymnastik durch ganz Italien zu verbreiten.

Von besonderem Interesse dürfte bei solchen Bestrebungen den Italienern ein in Deutschland vor Kurzem erschienenes Buch sein, auf das wir zugleich unsere deutschen Leser, soweit sie es noch nicht kennen, bei dieser Gelegenheit nachdrücklich aufmerksam machen möchten. Wir meinen: „Die italienischen Humanisten und ihre Wirksamkeit für die Wiederbelebung gymnastischer Pädagogik. Ein Beitrag zur allgemeinen Geschichte der Jugenderziehung und der Leibesübungen, herausgegeben von Wilhelm Krampe, Oberturnlehrer und Dirigent des städtischen Turnwesens zu Breslau. Breslau 1895 bei W. G. Korn“ (3 M.), ein Werk, das sich ebenso durch die Genauigkeit der Untersuchungen, wie durch anmutende Darstellung auszeichnet und gleicherweise von den Vertretern der Turnkunst, wie von den für Geschichte der Erziehung Interessierten mit Nutzen und Genuß gelesen werden wird.

Über das Verhalten der Mutter der Gymnastik, Griechenlands, zum deutschen Turnen wird unten gesprochen werden.

[2]) Ich brauche den Ausdruck Gymnasium für die vollständigen humanistischen Anstalten von 8 Jahreskursen, obwohl in Italien die Benennung ginnasio nur die 5 unteren Klassen führen und die drei oberen liceo heißen.

manche Lehrer vortrefflich Disciplin halten sehen. Daneben aber sind mir manche Stunden im Gedächtnis, wo sich die Schüler oberer und mittlerer Klassen auch durch die Anwesenheit des Fremden und des mich begleitenden Direktors wenig in ihrer Ungebundenheit stören ließen. Zumteil hängt das mit einer Unterrichtsmethode zusammen, von der ich gleich sprechen werde, zumteil wohl auch mit der Art, wie die Lehrer den Schülern von der untersten Klasse an herkömmlicherweise begegnen. Das tu ist aus allen Klassen ausgeschlossen. Selbst der zehnjährige bekommt den Titel Signore und die Anrede lei; nicht einmal voi ist gebräuchlich, wenigstens nicht in Florenz. Und wie junge Herren benehmen sich die Schüler dann auch auf der Straße. Hier erscheinen sie disciplinierter als unsere Jungen. Eine kleine Rauferei, wie sie sich bei uns doch bisweilen auch in der Öffentlichkeit ereignet und die von uns zwar bestraft, aber bei Knaben ganz natürlich gefunden wird, kommt, wie mir gesagt wurde, zwischen italienischen Gymnasiasten kaum vor. Was sonst ihr Verhalten außerhalb der Schule betrifft, so verzichtet man in den kleineren wie den größeren Städten auf jeden kontrolierenden Einfluß; und die Unsitte, mit der wir nicht selten in oberen Klassen zu kämpfen haben, der frühzeitige und über den Durst gehende Genuß von geistigen Getränken in Wirtshäusern, scheint bei der italienischen Jugend keineswegs so beliebt, daß die Schule sich um ihrer Zwecke willen veranlaßt sehen sollte dagegen einzuschreiten; zeigt doch auch das Volk in Italien eine nachahmenswerte Nüchternheit. Daß dagegen in sexueller Beziehung bei den Schülern der höheren Lehranstalten nicht immer alles so ist, wie es sein sollte, will ich hier nur andeuten.

Davon, daß die italienischen Gymnasiasten sich wie selbständige Erwachsene benehmen, muß ich aber doch noch einen Punkt hervorheben. Sie fühlen sich auch durchaus schon als junge Staatsbürger und politisieren wohl mehr, als bei uns viele Studenten. Sie zeigen ihre Gleichberechtigungsvorstellung bisweilen auch den Schulbehörden gegenüber, indem sie sich ohne Weiteres über den Kopf der Lehrer und Direktionen an die höchste Instanz wenden. So haben, wie mir erzählt wurde, eines Tages Abiturienten, die gern einer Examenarbeit überhoben sein wollten, weil periculum in mora war, eine Petition an den Minister telegraphiert.[1])

Ich sprach so eben von einer Methode des Unterrichts, die der Undisciplin Vorschub leiste. Es ist folgende, die ich überall in den südlichen Ländern noch so verbreitet fand, daß mir das Abweichen von ihr als bemerkenswerte Ausnahme erschien. Während bei uns jetzt als Prinzip gilt, daß möglichst alle Schüler möglichst oft in jeder Stunde gefragt werden, ist umgekehrt die Sitte in italienischen wie griechischen Schulen zu finden, daß man nur etwa 3—4 Schüler während der ganzen Stunde beansprucht. Diese werden an das Katheder gerufen und über das zu Lernende, Präparierende gründlichst ausgefragt. Das erste und das zweite

---

[1]) Das Bedenklichste aber, was in der oben bezeichneten Richtung geschah, ist doch eine Geschichte, die vor einigen Wochen die Zeitungen brachten und deren Thatsächlichkeit mir von einem italienischen Herrn bestätigt wurde. In Turin forderte ein Schüler der obersten Lycealklasse einen Lehrer der Anstalt auf Säbel, und das Duell fand statt. Sehr bemerkenswert ist auch, daß bei den letzten Studentenunruhen in Rom, wie gemeldet wurde, Gymnasiasten noch weiter tumultuierten, als die Studenten bereits zu Ruhe gekommen waren.

Mal meinte ich, offen gestanden, daß dies mit besonderer Absicht geschehe, deutlicher gesprochen, daß einzelne Musterschüler vorgeführt würden; aber dann erfuhr ich, daß ich den Kollegen entschieden unrecht gethan, daß jenes Verfahren die Regel ist. Das Rufen an das Katheder hat jedenfalls den Zweck, daß die Examinanden von ihren Kameraden nicht unterstützt werden sollen. Um ganz sicher zu sein, daß alles im Kopf des Schülers sitzt, was er sagt, wird auch oft verlangt, daß er sein Exemplar des Autors oder des Übungsbuches dem Lehrer gebe und dafür das des Lehrers nehme. Am Ende des Examens aber bekommt er seine Censur. Es ist nun wohl klar, daß dies Verfahren auf die Aufmerksamkeit der anderen Schüler eine abstumpfende Wirkung üben muß. Es übt zugleich auf ihr Benehmen vielfach eine sehr ermunternde, und ich habe wiederholt gesehen, daß von den Nichtbeschäftigten allerlei Allotria getrieben wurden. Doch will ich noch einmal bemerken, daß ich manche Lehrer anders verfahren und auch in überfüllten Klassen die Mehrzahl der Schüler zur Thätigkeit heranziehen sah.

Von den Leistungen der italienischen Gymnasiasten interessierten mich natürlich am meisten die in den klassischen Sprachen, und hier muß ich zunächst sagen, daß wenigstens in den Stunden, die ich besucht habe, sprachliche Genauigkeit in der Interpretation der Schriftsteller nicht zu vermissen war. Die grammatikalischen Stunden, denen ich beiwohnte, zeigten mir durchweg das eifrige Bemühen, ein festes Fundament zu schaffen; im griechischen Elementarunterricht, dem ich gewöhnlich eine italienische Übersetzung der Grammatik von Curtius zu Grunde gelegt fand, ging man mir sogar manchmal zu weit in Besprechung des Einzelnen. Und auch in sachlicher Beziehung leistete die Interpretation bei guten Lehrern, was wir verlangen, war jedenfalls nicht mager, sondern excurrierte bei lateinischen Autoren manchmal stark in die Antiquitäten, besonders auf das Gebiet, das in Rom so herrlich nah liegt, das topographische. Und wie ganz anders macht sich doch eine Auslegung des Tacitus und Livius in der ewigen Stadt selbst! Auch die ästhetische Erklärung endlich fehlte nicht. Ich habe sie besonders in einer Horazlektion gefunden: der sehr feinsinnig interpretierende Herr führte die von dem Dichter skizzierten Bilder, um dessen Phantasie und Kunst zu zeigen, aus, auch das Erycina ridens quam Iocus circumvolat et Cupido. — Was aber Geläufigkeit und Umfang der Lektüre betrifft, so mag man mit dem, was im Lateinischen geleistet wird, einigermaßen einverstanden sein; doch im Griechischen sieht es da nach unseren Begriffen schlimm aus. Beim Latein wird doch wenigstens die lexikalische Kenntnis sehr durch die Muttersprache unterstützt. Als ich in einer Lateinstunde einer mittleren Klasse gefragt wurde, was ich zu hören wünsche, sagte ich, daß mir extemporierte Übersetzung eines gerade vorliegenden Autors das Liebste sei. Es wurde Ovid vorgenommen, und es gelang zwei Schülern, ein noch nicht gelesenes Stück ziemlich rasch zu bemeistern. Aber in der That lag die Sache so, daß bei fast allen Vokabeln, über die unsere Jungen gestrauchelt wären, der Italiener nur nötig hatte, die lateinische Form in die italienische umzusetzen. Wesentlich anders dagegen stehts im Griechischen. Man kommt hier in Folge der geringen Zahl von Jahren und

Stunden[1]) auch bei tüchtigen Lehrern nicht zu der Art des Lesens, welche meines Erachtens erreicht werden muß, wenn die griechische Sprache einen festen Platz in den höheren Unterrichtsanstalten behaupten will. So fehlen denn auch nicht heftige Angriffe auf das Griechische in den Gymnasien. Spaßhaft ist mir dabei ein Grund erschienen, der öfter aufgetreten ist: man kehrte zu der Ansicht zurück, die der alte Cato in seiner früheren Periode gehabt hat, und suchte zu demonstrieren, daß das Griechentum einen verderblichen Einfluß auf das Römertum geübt und daß man jenes auch von der Schule fernhalten, das echte Römertum möglichst rein auf das gegenwärtige Geschlecht übertragen müsse.

Nicht trösten kann über diese schwache Seite der italienischen Gymnasien der Umstand, daß viel über griechische Literatur in literargeschichtlichen Mitteilungen des Lehrers gesagt oder von den Schülern aus Kompendien gelernt wird. Ich hörte mit an, wie ein Schüler der zweitobersten Klasse eines Liceo eine (auch gewandt vorgetragene) gelehrte Auseinandersetzung über den Unterschied der Äschylischen und Sophokleischen Dichtung, sowie über Thespis, Choerilus und Phrynichus gab, der doch nie eine griechische Tragödie, wenigstens nie im Urtext, gelesen hatte. Ein anderer ließ sich bei Gelegenheit der Lektüre der Horazischen ars poetica über Aristoteles' Poetik vernehmen und bezeichnete als Differenz beider Werke, daß der Grieche mehr theoretische Vorschriften gegeben habe, dagegen Horaz mehr praktische, — come un Romano, wie der Lehrer ergänzte und der Schüler wiederholte.

Sehr interessant waren mir auch die muttersprachlichen Stunden, insbesondere die, in denen Dante interpretiert wurde. Die Ausdehnung, in der dieses geschieht, und die Gelehrsamkeit, mit der es gemacht wird, geht besonnenen Pädagogen und Eltern allerdings trotz alles Nationalitätsgefühls zu weit. Bedenken Sie, daß die göttliche Komödie den Hauptlektürestoff in den drei obersten Klassen des Liceo ausmacht, und zwar in der Weise, daß die unterste von ihnen das Inferno, die zweite das Purgatorio, die dritte das Paradiso liest, wonach auch diese drei Kurse oft genannt werden, so daß die unserer Obersekunda entsprechende Klasse Hölle, unsere Unterprima Fegefeuer, die Oberprima Paradies heißt. Bedenken Sie ferner, daß die Interpretation, wie ich sie wenigstens kennen gelernt, gleicherweise auf alle Abweichungen des Dichters vom heutigen Italienisch, wie auf alle sachlichen Schwierigkeiten eingeht, wozu jeder Lehrer durch gelehrte Kommentare befähigt wird. Und bedenken Sie endlich, daß es in der Divina Commedia zahlreiche Punkte giebt, die nicht durch einfache sprachliche oder historische Bemerkungen erledigt werden können, z. B. wenn man an die Stelle kommt, deren Auslegung ich in einer Stunde beiwohnte, wo Dante Bonifazio den VIII, seinen Feind, im Inferno schildert. Die Religiosität des Dichters wurde hier vom Lehrer in der Weise gewahrt, daß er zeigte, wie Dante das Papsttum stets hochgeehrt und nur diese Person verachtet habe. So begreift man sehr wohl die viele auf Dante verwendete Zeit. Nicht vermindert aber wird dadurch die Empfindung, daß ein guter Teil dieser Zeit besser nicht auf eine so tiefsinnige und so viele Kenntnisse beim Leser voraus-

[1]) nach dem Kgl. Dekret vom 5. Okt. 1892 in 5 Jahren 4+4+3+3+3 Stunden.

setzende Dichtung verwandt würde, sondern auf naivere und der Jugend entsprechendere Schöpfungen.

Sehr abweichend von dem, was wir im Allgemeinen für richtig halten und thun, ist die in Italien übliche Behandlung der muttersprachlichen Aufsätze, speziell die Themenstellung. Verlangen wir von den Schülern in unteren und mittleren Klassen immer, in den obern auch noch vielfach nichts anderes, als daß sie mit logischer Klarheit und in korrekter Form Stoffe darstellen, die ihnen durch Mitteilung des Lehrers, durch Besprechung in der Klasse oder durch Anschauung gegeben sind, so erscheint es dagegen in Italien zweckmäßig, schon auf unteren Stufen componimenti d'invenzione zu fordern und durch die gestellten Themen Phantasie und produktives Denken anzuregen. So ist Erläuterung von Sprichwörtern durch erdachte Beispiele mit moralischer Schlußbetrachtung schon in den Schulen, die auf die unterste Gymnasialklasse vorbereiten, eine beliebte Aufgabe.[1])

Überbürdung der Schüler (sopracaricare heißt das Verbum) ist auch in Italien ein beliebter Ruf. Daß der Schulstunden zu viel seien, wäre lächerlich zu behaupten[2]). Aber eines habe ich allerdings durch Gespräche mit Eltern erfahren, daß nämlich den Jungen oft sehr große und unfruchtbare Schreibarbeit auferlegt wird, unfruchtbar besonders auch deswegen, weil der Lehrer das wenigste von dem Geschriebenen korrigiert, sondern nur Stichproben anstellt, sich damit auch begnügen muß gegenüber den Bergen von Heften.

Das Schülermaterial ist seiner Qualität nach, soweit ich gesehen und gehört, als ein sehr günstiges zu bezeichnen. Die Fassungsgabe und die Redegabe der Jungen darf im Durchschnitt vielleicht sogar hervorragend genannt werden. Die mündlichen Darlegungen Einzelner, die ich im Unterricht hörte, konnten zumteil meinen Neid erregen, wenn ich daran dachte, wie schwer es uns bei nicht wenigen Schülern fällt, sie zu zusammenhängendem Reden zu bringen. Freilich hat diese Redegewandtheit, wie man mir sagte und wie ich mir a priori sagen konnte, auch ihre Schattenseite: die Jungen schwatzen gewandt auch über Dinge, von denen sie nichts verstehen. Eine Spezialität der italienischen Schüler ist ferner das lebhafte Gestikulieren. Auch wenn sie den Autor in einer Hand haben, fehlt es nicht. Auch, wo eine grammatische Regel vorgetragen wird, geht es gewöhnlich ohne Gestikulation nicht ab, und das Beispiel wird öfter mit einem pathetischen Gestus citiert. Doch eines fehlt dieser talentreichen Jugend leider wohl zu einem nicht geringen Teil, die Ausdauer. In der deutschen Schule zu Neapel, die von der deutschen Kolonie dort gegründet, sah ich deutsche und italienische Zöglinge zusammen und fragte den Leiter, welche Beobachtungen er bezüglich der verschiedenen Begabung mache. Die Antwort war: Die Italiener begreifen rascher, die Deutschen haben mehr Energie.[3])

---

[1]) Das Merkwürdigste aber, was mir mitgeteilt wurde, ist das in einer solchen Primärschule gegebene Thema: wie ein braves Kind denke, wenn sich ein Zwist zwischen seinen Eltern erhoben habe.

[2]) Die einzelnen Klassen haben nach dem Dekret v. J. 1892 folgende Zahlen von obligatorischen wissenschaftlichen Stunden in der Woche: ginnasio I 21 II 21 III 23 IV 25 V 25, liceo I 24 II 24 III 24.

[3]) Ein Italiener, der sowohl die deutschen wie die italienischen Schulverhältnisse kennt, fügte, als ich ihm dieses Urteil mitteilte, hinzu, der Mangel an ausharrendem Fleiß habe bei den

Die Promotionen haben früher alle nur auf Grund umfassender Examina stattgefunden und zwei dieser Prüfungen unter dem Vorsitz eines kgl. Kommissärs: das Examen zum Zweck der Versetzung aus der obersten Klasse des ginnasio in die unterste des liceo, zur Erlangung der sogen. licenza ginnasiale, der preußischen Abschlußprüfung entsprechend, — und das Examen zur Erwerbung der licenza liceale, die Maturitätsprüfung. Jetzt werden die Schüler auch bei diesen Prüfungen nur in denjenigen Fächern examiniert, in denen sie von ihren Lehrern nicht mindestens eine gewisse vom Ministerium festgesetzte Censurnote empfangen haben; aber die Mitwirkung eines Kommissärs bei der Versetzung ins Liceo und bei der Maturitätserklärung ist geblieben. Ungemein zahlreich sind die Nachprüfungen, die nach den viermonatlichen Sommerferien Schülern in Fächern, in denen sie am Schluß des Kurses nicht genügten, abgenommen werden; das Ergebnis aber dieser Examina ist, wie mir versichert wurde, selten ein negatives. Auch von dem Vater zweier italienischer Gymnasiasten, nicht bloß von Kollegen, hörte ich die Ansicht aussprechen, daß gegenwärtig vielfach zu milde bei Promotionen verfahren werde (eine Behauptung, die übrigens ja auch bezüglich der deutschen Gymnasien jetzt mehrfach und, wie ich glaube, mit Recht ausgesprochen wird).

Interessieren dürften auch Mitteilungen über die italienischen Gymnasiastinnen. Vor etwa 15 Jahren wandten sich einige Eltern an das Unterrichtsministerium mit der Bitte, ihren Töchtern die Teilnahme an dem regulären Gymnasialkurs zu gestatten. Sie wurden abschlägig beschieden. Aber sie verfolgten die Angelegenheit weiter, und schließlich ließ man die Sache zu, ohne daß eine neue gesetzliche Bestimmung geschaffen wurde. Man fand nur, daß kein Gesetzesparagraph gegen die Zulassung der Mädchen in die Gymnasien spreche. Seitdem hat sich die Zahl der Gymnasiastinnen dauernd gemehrt, und es sollen jetzt in ganz Italien an 1000 sein. Mit einer Ausnahme, die ich gleich nennen werde, werden die Mädchen zusammen mit den Knaben unterrichtet; sie sitzen gewöhnlich auf einer besonderen Bank vor den Jünglingen und gehören fast immer, wie mir gesagt wurde, zu den besten Elementen der Klasse, auch im Griechischen und in der Mathematik. Wenn ich fragte, ob dieses Zusammensein nicht Mißstände mit sich bringe, wurde dies gewöhnlich durchaus geleugnet: es herrsche entschiedener rispetto der Knaben vor den Mädchen. Nur ein Lyceumsdirektor bemerkte, daß bisweilen ein Übelstand eintrete: manchmal hätten zwar nicht die Mädchen durch die Jungen, aber die Jungen durch die Mädchen zu leiden. Wenn nämlich eine un po' più bella sei, so sähen die Schüler gern auf die hin: la guardano invece di guardare il maestro.

An einer einzigen Schule hat eine Sonderung stattgefunden, in dem Ginnasio und Liceo Ennio Quirino Visconti, das sich jetzt in dem Hause des alten jesuitischen Collegio Romano befindet. Der preside[1]) der Anstalt gab mir als

---

italienischen Knaben gewiß vielfach auch darin seinen Grund, daß die italienischen Eltern im Allgemeinen viel weniger die häusliche Beschäftigung ihrer Söhne kontrolieren und viel weniger den Fortschritten derselben ihre Aufmerksamkeit zuwenden, als dies in Deutschland der Fall sei.

[1]) Preside ist der Titel des Vorstandes eines liceo oder einer aus ginnasio und liceo bestehenden Vollanstalt, direttore heißt nur der Leiter eines ginnasio, auf das kein liceo aufgebaut ist.

Hauptgrund hierfür die große Zahl der Schülerinnen an. Auch die Lehrkräfte sind hier fast durchweg weiblich, auch in den alten Sprachen und der Mathematik unterrichten diese. Nur die Naturgeschichte wird von einem Lehrer gegeben, weil es dem Vorstand wünschenswert erscheint, daß nur ein Mitglied des Lehrkörpers mit den naturgeschichtlichen Sammlungen zu thun hat. Und wenn ich vor den Schülerinnen Respekt bekam, war das in noch höherem Grade den Lehrerinnen gegenüber der Fall. Sie waren alle dottoresse (denn dottoressa ist die Femininbildung des Titels, nicht dottrice), drei von der Universität Bologna, zwei von Rom, und die, welche Latein oder Griechisch lehrten, waren, wie ich beobachten konnte, fest in ihrem Wissen und mit guter Lehrgabe ausgestattet.

Bei den Lehrern aber habe ich, wie zu erwarten, recht verschiedene Begabungs- und Wissensgrade kennen gelernt. Manche ließen manches zu wünschen übrig. Andere, deren Lektionen ich besucht, gehörten zu den Lehrern ersten Ranges, zeichneten sich besonders auch durch anregende Lebendigkeit aus. In den Anstaltsvorständen, mit denen ich eingehendere Unterredungen gehabt, fand ich Männer, deren Bekanntschaft zu machen mir nicht bloß wegen ihrer Liebenswürdigkeit wertvoll war, sondern ebenso wegen ihrer Kenntnisse und ihrer pädagogischen Einsicht. Vielleicht sieht es in den kleineren Provinzialstädten wesentlich ungünstiger aus. So versicherte mich wenigstens ein Professor der römischen Universität und warnte mich, von Rom, Neapel und Florenz Schlüsse auf das Land zu ziehen. Und daß an guten Lehrern in Italien kein Überfluß ist, wird einem schon durch die ungemein kargen Besoldungsverhältnisse wahrscheinlich gemacht. Geht doch das Gehalt eines preside nicht über 4100 Lire hinaus, und ohne daß dazu freie Wohnung käme. Das Anfangsgehalt aber eines professore in der unteren Hälfte eines ginnasio beträgt nur 2000 Lire, wenn er in die dritte, d. h. unterste Rangstufe gehört. Sämtliche Professoren nämlich werden in drei Rang- und Gehaltsstufen geteilt nach dem Ausfall ihrer Staatsprüfung oder nach dem in einem concorso erzielten Erfolg.[1]) So muß denn reichlicher Privatstundenverdienst das Gehalt bis zu der Höhe ergänzen, welche nötig ist, um sich und eine Familie zu ernähren. Die Leistungen allerdings, die von der Schule verlangt werden, sind auch geringer als bei uns: die Professoren sind höchstens zu 15 St. verpflichtet, und der professore di filosofia sowie der pr. di fisica hat nur je 6 St. zu geben und bekommt doch dasselbe Gehalt. Der Vorstand giebt gewöhnlich gar keinen Unterricht, sondern ist nur verpflichtet, die Verwaltung zu besorgen, und wird dabei von einem segretario und (wenigstens in größeren Anstalten) von mehreren Schuldienern unterstützt. Wegen des Sekretärs beneide ich, wegen der Unterrichtslosigkeit bedauere ich ihn: denn mir ist allezeit als der angenehmste Teil der Direktion der Unterricht in Prima erschienen. Die schlechte pecuniäre Lage der Lehrer ist übrigens oft beklagt worden, z. B. von Pasquale Villari, dem wohlbekannten Historiker und ebenso verdienstvollen pädagogischen Schriftsteller, und er hat auch, als er Unterrichtsminister war, einige Besserungen durchgesetzt; doch wie wenig diese hinreichen, zeigt das eben Mitgeteilte.

---

[1]) Den Konkurserfolg erreicht man per esame oder per titoli: unter den titoli sind scritti und diplomi zu verstehen.

Endlich sei ein Übelstand erwähnt, der durch den häufigen Wechsel des höchsten Beamten der Unterrichtsverwaltung veranlaßt ist. Man hatte unter dem dreijährigen Ministerium Minghetti erst Scialoia, dann Bonghi zum Unterrichtsminister, und auch seitdem fand in diesem Ressort ein Personenwechsel statt, der an Griechenland erinnert. Es kam nach Anderen Boselli, der den Gedanken der scuola unitaria gebar, es kam Villari, der leider (wegen seiner von der Kammermehrheit nicht geteilten Anschauung über die Disciplin an den Universitäten) bald wieder zurücktreten mußte. Es kam Martini, der sich bis dahin nur als Lustspieldichter und Kammerredner einen Namen gemacht hatte und in einer Weise über die gymnasiale Erziehung lospolterte, daß man eine Komödie zu lesen glaubte: educazione omicida war ein von ihm erfundenes Schlagwort. Jetzt ist Baccelli am Ruder,[1]) der bereits früher einmal das Ministerium des Unterrichts verwaltet hat, ein Mediziner und Kliniker an der römischen Universität, zugleich aber ein den klassischen Studien sehr ergebener Mann, der die in Rom tagende internationale Versammlung der Naturforscher und Ärzte mit einer glänzenden lateinischen Rede überraschte. Hoffen wir nicht, daß auf ihn einmal Professor Lombroso, der Humanitätsapostel, folge. Fast jeder nämlich, der einmal den Sessel des Unterrichtsministers einnimmt, fühlt sich verpflichtet, seinen pädagogischen Ideen Geltung zu verschaffen und ein neues Reglement für die ginnasi, licei und scuole tecniche zu erlassen. So ist Italien, ähnlich wie die meisten Kantone der Schweiz, ein Land ruhelosen und deswegen zu keiner sicheren Erfahrung gelangenden Experimentierens auf dem Gebiet des Unterrichts. Und fast alle diese Experimente stehen in Zusammenhang mit der Politik. „Die Politik verdirbt uns die Schulen“, war auch das Urteil von Villari, als ich in Florenz mit ihm über diese Verhältnisse sprach.

Man wird es, g. H. Kollegen, meinen Bemerkungen wohl angefühlt haben, daß sie nicht cum ira gemacht sind, obgleich ich neben Günstigem, meinen Erfahrungen gemäß, so manches nicht Günstige berichtet habe.[2]) In der That würde es mir auch sehr schwer fallen, von Italien und den Italienern cum ira zu reden, wenngleich meines Erachtens dort (wie bei uns) Vieles anders sein sollte. Seitdem ich zum ersten Mal meinen Fuß über die Alpen gesetzt, hat es mir nicht bloß dieses Land, sondern auch dieses Volk dermaßen angethan, daß es mir sogar schwer fällt, von ihnen sine studio zu reden, und allezeit werde ich jede Steigerung der geistigen Kultur des italienischen Volkes mit lebhafter Freude begrüßen. — Was den Lehrplan seiner humanistischen Unterrichtsanstalten betrifft, so sei noch dies beigefügt. Als vornehmstes Mittel, ihn zu vervollkommnen und die Bildung der diesen Schulen anvertrauten Jugend wesentlich zu erhöhen, erscheint mir eine Änderung, die allerdings in der nächsten Zeit wenig Aussicht hat eingeführt zu werden: die erhebliche Vermehrung der griechischen Lektionen. Dafür sprechen drei Erwägungen. Kein Land

---

[1]) Er ist es schon nicht mehr, wo ich den Vortrag drucken lasse, sondern statt seiner Gianturco, bis dahin Prof. der Rechte an der Neapeler Universität, der der Kammer einen den ganzen Mittelschulunterricht betreffenden Reformplan angekündigt hat.

[2]) Damit ich mit Bemerkungen der letzteren Art nicht etwa ein Unrecht begehe, habe ich meine ganze Darstellung einem feingebildeten Italiener von hervorragender gesellschaftlicher Stellung mitgeteilt, und ich habe seine volle Zustimmung erhalten.

ist nach dem Gang seiner kulturellen Entwicklung den alten Hellenen so viel Dank schuldig, wie Italien, und kein Volk, außer den Neugriechen, bedarf daher so sehr, um seine Kultur historisch zu verstehen, der Kenntnis der altgriechischen. Ferner wäre ein ausgedehnterer griechischer Unterricht mit entsprechend stärkeren Anforderungen an die Schüler am meisten dazu geeignet, die jungen Italiener zu angestrengtem, eindringendem wissenschaftlichem Arbeiten zu erziehen: das Lateinische liegt ihnen zu nahe, fällt ihnen zu leicht, um diese Aufgabe gleich gut lösen zu können. Endlich würde meines Erachtens die Vertiefung in das hellenische Altertum am ehesten vermögen, den Sinn der Jugend aus den Wirren und Zwistigkeiten der Gegenwart hinauszuführen und in einem Gebiet heimisch zu machen, von dem aus dann die Zeitströmungen uud Zeitereignisse mit ruhigerem Blicke angeschaut werden würden, nicht mit der vorzeitigen Parteinahme und dem leidenschaftlichen Kampfeseifer, von denen gegenwärtig schon Unmündige in Italien beseelt sind.

Nun aber bitte ich Sie, mit mir in Neapel den Dampfer zu besteigen, um nach Port Said und von dort nach Cairo zu fahren und um in der modernen Hauptstadt des Pharaonenreiches einige Blicke in das ägyptische Schulwesen zu werfen.

Die eigentlich nationalen Schulen Ägyptens entzogen sich meiner genaueren Einsicht, wenn auch nicht meinem Besuche. Ich war wiederholt in der Moschee el Azhar, dieser Hauptstätte mohamedanischer Bildung, einer Universität, die genau auf dem Standpunkt stehen geblieben ist, den sie im Mittelalter einnahm, in der die auswendig gelernte Schriftweisheit des Koran alles bedeutet, alle Wissenschaften, auch die Jurisprudenz und Medizin, vertritt, einer **universitas** nicht bloß **litterarum**, sondern auch **aetatum**. Denn man findet dort Studenten, reife Männer, aber auch Knaben und Kinder, Kinder, die unter der Rute eines bei ihnen hockenden Magisters die Elemente des Schreibens und Lesens lernen, die — wie einst ein deutscher Berichterstatter sich geistreich ausdrückte — mit untergeschlagenen Beinen an den Lippen ihres Lehrers hängen, ja sogar Kinder, welche noch nichts lernen, sondern mit allerlei Spielen, die an Fröbelsche Methode erinnern, beschäftigt werden. — Ich war ferner in einer koptischen Knabenschule und sah dort, wie die kleinen Kopten neben der arabischen auch die koptische Schrift erlernen, aber von der koptischen Sprache natürlich ebenso wenig verstehen, wie ihre Lehrer und die Geistlichen. Obgleich diese nämlich noch heutzutage im Kultus bei verschiedenen Gelegenheiten gebraucht wird, ist doch ihr Verständnis eine auf wenige Gelehrte beschränkte Wissenschaft.

Genauer aber habe ich und mit viel Interesse zwei Schulen betrachtet, die erst vor einigen Jahren von der Regierung in Cairo geschaffen sind durch den, der die Unterrichtsverwaltung in Ägypten gegenwärtig leitet, den Unterstaatssekretär Artin Pascha, einen höchst intelligenten und energischen Armenier. Es sind zwei Lyceen, das eine École Khédivieh, das andere Lycée Tewfik genannt, welche bestimmt sind, die jungen Leute bis zum 18ten Lebensjahr zu unterrichten und ihnen eine Bildung

zu geben, welche sie zu höheren wissenschaftlichen Studien befähigt; das eine in Mitte des arabischen Viertels von Cairo gelegen, das andere in herrlicher Lage an der schattigen Schubra-Allee, zu einer Schule glücklich umgeformt aus einem Palast und mit allem hygienischen Raffinement versehen, z. B. mit prächtigen Badeeinrichtungen, beide mit Alumnaten verbunden. Der École Khédivieh steht ein Engländer vor, namens Elliot, dem anderen ein Franzose aus der Normandie, H. Peltier Bey, frische, thatkräftige Persönlichkeiten, mit denen ich mich gern über Unterrichtsangelegenheiten besprach.

Artin Pascha hat ein Werk L'instruction publique en Égypte verfaßt, dessen I. Kap. handelt sur l'instr. au point de vue musulman. Wer aber hiernach vermuten sollte, daß der Verfasser ein beschränkter pädagogischer Nationalitätsschwärmer ist, würde sich täuschen. Sein Gedanke ist vielmehr, daß die europäische Civilisation nach Ägypten, so weit als möglich, schon in den höheren Knabenschulen übertragen werden muß, und als Beweis für die Ernstlichkeit dieser Ansicht dienen ja schon die Personen der genannten Direktoren. Noch mehr die Unterrichtssprachen. Denn arabisch wird an beiden Lyceen nur in zwei Fächern gesprochen, im muttersprachlichen Unterricht und in der Mathematik, sonst durchweg entweder französisch oder englisch. Beide Anstalten haben nämlich zwei Abteilungen, eine section française und eine english section. In der ersteren wird das Englische als zweite obligatorische Fremdsprache gelehrt, ist aber nicht Unterrichtssprache; in der letzteren wird es so mit dem Französischen gehalten. Gegenwärtig sind in beiden Lyceen die französischen Abteilungen noch weit besuchter, doch nimmt allmählich in der von Mr. Elliot geleiteten Schule die Frequenz der englischen Abteilung zu. Auch daran, die deutsche Sprache als Lehrgegenstand einzuführen, hat man einmal gedacht, aber der Plan wurde wieder aufgegeben. Italienisch wird von nicht wenigen durch Privatunterricht oder durch die Praxis gelernt.

Ich habe nun den verschiedensten Lehrstunden beigewohnt, auch mathematischen, wenngleich ich das hier gesprochene Vulgärarabisch nur so weit beherrsche, um mich mit Hammals und Eseltreibern zu verständigen; aber die geometrische Zeichnung oder die Rechnung an der Tafel befähigten mich doch zu folgen. Und ich habe bei dem verschiedenen Unterricht gar manchen recht günstigen Eindruck bekommen, besonders bei Lehrern, die aus dem Ausland gerufen waren: mit Vergnügen erinnere ich mich z. B. einer Geographiestunde bei einem schweizerischen Kollegen, in der mir zu Ehren Deutschland repetiert wurde und die nichts zu wünschen übrig ließ, insbesondere auch zeigte, daß die Schüler das Bild des Landes im Kopf trugen und an die Tafel zeichnen konnten. Auch eine französische Stunde in der untersten französischen Klasse des lycée Tewfik, gegeben von einem Araber, war entschieden gut zu nennen: der Lehrer hatte seine Schüler trotz ihrer beträchtlichen Anzahl doch schon innerhalb eines gewissen Kreises von Vorstellungen und Wendungen zur Fähigkeit des Verstehens und Sprechens der Fremdsprache gebracht. Interessant war mir ferner eine Geschichtsstunde in der section française derselben Anstalt, wo der Lehrer die neueste europäische Geschichte mit lebhafter Entwicklung politischer Gesichtspunkte behandelte und mit entschiedener Parteinahme für Frankreich, wie denn auch schon das Lehrbuch, wel-

ches mir gereicht wurde, bezüglich des Ursprungs des französisch-deutschen Krieges die Worte enthielt: **Les fautes de Louis Napoléon donnaient à Bismarck l'occasion de susciter la guerre contre la France.**[1]) Auch der Zeichenunterricht findet

---

[1]) Es wird nicht uninteressant sein zu erfahren, welcher umfangreiche Geschichtsstoff in den 5 Jahren des enseignement secondaire nach der Ministerialverordnung vom 25. Juli 1894 zu absolvieren ist, und wie er auf die einzelnen Kurse verteilt worden.

Erstes Jahr. Histoire ancienne des peuples de l'Orient. *Ancien empire.* Ménès-Fondation de Memphis-La 4. dynastie-Les Pyramides - 5. et 6. dynastie-Civilisation de l'ancienne Égypte. *Moyen empire.* 1. La 11. et la 12. dynastie-Le Fayoum-Le lac Mœris-Le Labyrinthe. 2. Invasion des Hycksos ou rois pasteurs. *Nouvel empire.* 1. La 18. dynastie-Ahmès I-Expulsion des Hycksos-Conquêtes des Égyptiens sous Thoutmès I, Thoutmès II et Thoutmès III. 2. La 19. dynastie-Séti I-Ramsès II-Ménephtah-Moïse et les Hébreux. 3. La 20. dynastie-Ramsès III. 4. L'Égypte depuis la 21. jusqu'à la 25. dynastie-Invasion des Éthiopiens et des Assyriens. 5. La 26. et la 27. dynastie-Psammetick I Néchao-Psammétick II-Ahmès II-Conquête de l'Égypte par Cambyse. *Les Israélites ou Hébreux.* 1. Abraham-Jacob-Joseph-Moïse-L'exode-Les Juges-Samson-Samuel. 2. Les Hébreux sous les rois-Saül-David-Salomon. 3. Séparation des royaumes d'Israël et de Juda sous Jéroboam. *Les Phéniciens.* Sydon-Tyr-Fondation de Carthage. *Assyrie et Babylonie.* 1. Ninive-Sargon. 2. Sennachérib-Destruction de Ninive. 3. Empire babylonien-Nabou Koudour Oussour. *La Perse.* Les Perses-Cyrus-Cambyse.

Zweites Jahr. Histoire ancienne. *Hist. de la Grèce.* 1. Sparte et Athènes-Lycurgue et Solon. 2. Les Guerres Médiques. 3. Athènes au temps de Péricles-La civilisation grecque. 4. Hégémonie athénienne et hégémonie spartiate. 5. Thèbes-Pélopidas et Épaminondas. *La Perse et l'Égypte jusqu'à Darius Codoman.* Xerxès-Révolte des Égyptiens-L'Égypte sous les successeurs de Xerxès-Décadence de la Perse-Avènement de Darius Codoman. *La Macédoine.* Alexandre le Grand-Ses conquêtes-Partage de son empire. *L'Egypte sous les Ptolémées.* 1. Prospérité de l'Egypte sous les premiers Ptolémées-Ptolémée I - Ptolémée II - Ptolémée III. 2. Décadence de l'Égypte-Cléopâtre - Intervention des Romains - César - Marc Antoine - Octave - L'Égypte réduite en province romaine. *Histoire Romaine.* 1. Rome sous les rois - La République Romaine en résumé. 2. Les Guerres Puniques-Annibal. 3. Puissance de Rome vers 138 av. J. C. 4. Le premier Triumvirat. César; ses conquêtes - Rivalité de César et de Pompée - Bataille de Pharsale - Dictature de César - Sa mort. 5. Le second Triumvirat - Antoine et Octave - Etablissement de l'Empire. 6. Siècle d'Auguste - La civilisation romaine. 7. Les principaux empereurs romains (Vespasien - Titus-Dioclétien-Constantin - Théodose) - Division de l'empire romain en empire d'Orient et empire d'Occident. *L'Égypte sous la domination romaine, jusqu'à la conquête par les Arabes.* 1. Résumé de l'histoire de l'Égypte sous les empereurs romains d'Occident jusqu'à Dioclétien. 2. Résumé de l'histoire de l'Égypte sous Constantin et les empereurs d'Orient. Le Christianisme en Égypte - Les Jacobites et les Mélékites. 3. Chosroès et Héraclius.

Drittes Jahr. Histoire générale des Arabes et histoire spéciale de l'Égypte, depuis la conquête par les Arabes jusqu'à la conquête par les Ottomans. 1. L'Arabie ancienne. Résumé de l'histoire primitive des Arabes avant Mohammed. 2. La conquête arabe-Conquête de la Syrie sous Abou Bekr et Omar - Conquête de la Perse. 3. Conquête de l'Égypte. *Les Khalifes Ommiades.* 1. Avènement des Ommiades-Moawieh Yézid-Les guerres civiles-Hussein ibn Ali-Bataille de Kerbélah - Abdallah - Merwan I - Abd el Melek - Premières expéditions des Arabes en Mauritanie. 2. Nouvelles conquêtes des Arabes sous Abd el Melek - Conquête de la Mauritanie-Le Khalif Walid-Conquête de l'Espagne-Bataille de Poitiers. 3. Étendue de l'empire arabe après le règne de Walid - Nouvelles guerres civiles - Merwan II - Révolte d'Abou-Moslem dans le Khorassan-Renversement de la dynastie des Ommiades. *Les Khalifes Abbassides.* 1. Les Khalifes Abbassides jusqu'à la mort d'Al Mamoun - Abou el Abbas - Abou Gaffar el Mansour - Fondation de Bagdad - El Mahdi et El Hadi - Haroun el Rachid - El Mamoun. 2. El Motassem - Décadence et démembrement de l'empire arabe 3. Croisades - Causes des croisades - La première croisade. 4. Invasion des Mongols - Destruction du Khalifat de Bagdad. *Histoire particulière de l'Égypte.* 1. L'Égypte sous les premiers Khalifes. 2. L'Égypte sous les Toulounides et les Ekchidites. 3. Les premiers Fatimites. Conquête de l'Égypte par les Fatimites - El Moez el din Allah - Fondation du Caire et de la mosquée El Azhar. 4. L'Égypte sous les Fatimites. 5. L'Égypte sous les Ayoubites - Troisième

sorgfältige Pflege, und man fängt jetzt an, über das Zeichnen und Tuschen von kunstvollen Arabesken, entgegen mohamedanischer Anschauung, auch zur Wiedergabe von Tier- und Menschengestalten fortzuschreiten.[1])

---

croisade - Croisades en Égypte. 6. Résumé de l'histoire de l'Égypte sous les Mamelouks. 7. Conquête de l'Égypte par les Ottomans.

Viertes Jahr. Histoire sommaire de l'Europe y compris l'empire Ottoman et histoire particulière de lÉgypte sous les Ottomans. *L'Europe au moyen âge.* 1. Les Francs - Charlemagne. 2. Fondation des royaumes de France et d'Allemagne. 3. Frédéric Barberousse. 4. Fondation du royaume d'Angleterre-Alfred le Grand. 5. Résultats généraux des Croisades. *Découvertes maritimes au XV siècle.* 1. Christophe Colomb. 2. Vasco de Gama. *Empire ottoman.* 1. Orthogrul - Osman - Orkhan - Mourad I. 2. Bayezid I et Timour Lenk: Bataille d'Ancyre. 3. Mohammed I et Amurat II. 4. Mohammed II. Prise de Constantinople. 5. Bayezid II. Sélim I. 6. Soliman le Magnifique. 7. Sélim II. *L'Europe au XVI. siècle.* 1. La Renaissance et la Réforme. 2. Espagne et Allemagne - Charles Quint et Philippe II. 3. France-François I et Henri IV. 4. Angleterre - Elisabeth. 5. Résumé de l'histoire de l'empire Ottoman au XVI. siècle. *L'Europe au XVII. siècle.* 1. Empire d'Allemagne - Guerre de Trente ans. 2. France - Louis XIII et Richelieu - Louis XIV. 3. Angleterre - Cromwell - Guillaume d'Orange. 4. Résumé de l'histoire de l'empire Ottoman au XVII. siècle. *L'Europe au XVIII. siècle.* 1. Suède, Russie et Turquie - Charles XII- Pierre le Grand- Ahmed III. 2. Prusse et Autriche - Frédéric II et Marie Thérèse. 3. Russie - Catherine II - Partage de la Pologne. 4. Relation de la Russie, de la Turquie et de l'Autriche au XVIII. siècle. 5. Angleterre - Georges II. - Conquête de l'Inde - Indépendance des États Unis. *L'Égypte sous la domination ottomane.* 1. Administration et organisation de l'Égypte par Sélim I et Soliman le Magnifique. 2. Résumé de l'histoire de l'Égypte sous le gouvernement des Pachas. Aly bey El Kébir-Mohammed Abou-Dahab-Ibrahim bey — Mourad bey.

Fünftes Jahr. Histoire sommaire de l'Europe dans la dernière partie du XVIII. siècle - La Turquie et l'Égypte au XIX. siècle. 1. France - La Révolution Française - Guerre contre l'Europe - L'empire en France. 2. Conquête et chute de Bonaparte. Congrès de Vienne. 3. Révolutions de 1830 et de 1848 en Europe. 4. Guerre de Crimée. 5. Formation de l'unité italienne. 6. Guerre austro-prussienne 1866. 7. Guerre franco-allemande 1870 - Formation de l'empire allemand. 8. Turquie et Égypte - Mahmoud II - Indépendance de la Grèce - Mahmoud II et Mohamed Aly. 9. Guerre turco-russe ou des Balkans 1877: Traité de Berlin. 10. L'Égypte sous Mohamed Aly et ses successeurs.

[1]) Der Lehrplan des Zeichenunterrichts in den fünf Klassen der Mittelschule lautet

für das erste Jahr: Dessin à main levée- Dessin d'après le relief d'ornements purement géométriques empruntés au style grec et au style arabe. Mêmes dessins de mémoire - Dessin des divers genres de lettres usitées dans les plans, cartes, titres. Dessin d'après le tableau noir ayant pour objet les éléments de l'art arabe, à main levée sans le secours d'aucun instrument.

für das zweite Jahr: Dessin à main levée d'après le tableau noir; motifs empruntés à l'art arabe avec entrelacs sans le secours d'aucun instrument - Dessin d'après les plâtres (art arabe) avec les ombres propres et les ombres portées (à main levée) - Dessin d'après nature d'objets usuels très simples - Mêmes dessins de mémoire.

für das dritte Jahr: Emploi des instruments - Dessin des principales figures géométriques - Applications empruntées à l'art arabe - Traits et entrelacs - Principes du lavis à teintes plates - Composition des teintes - Teintes et signes conventionnels - Dessin reproduisant des motifs de décoration de surfaces planes ou en relief (carrelages, vitraux, panneaux, plafonds, mosaïques empruntées à l'art arabe).

für das vierte Jahr: Relevé avec cotes et représentation géométrique au trait et à une échelle déterminée de solides géométriques et d'objets, tels que assemblages, de charpente et de menuiserie, gros meubles - Cette étude faite d'abord d'après des modèles doit être faite ensuite d'après nature. Emploi du lavis pour exprimer la nature des matériaux et teintes conventionnelles. Application de cette étude à des motifs de l'art arabe. Quelques séances seulement consacrées à l'étude de la figure humaine - Étude de ses proportions.

für das fünfte Jahr: Notions très élémentaires sur les divers styles d'architectures: Style égyptien, style grec (ordres divers grecs), style romain, style byzantin, style arabe. Leçons faites au tableau par le professeur - Étude de diverses plantes ornementales,

Was mir aber sehr bedenklich vorkam, war die Unverbundenheit der europäischen Bildung und des muttersprachlichen, nationalen Unterrichts, wie sie mir schon darin entgegentrat, daß der französische Direktor nach seiner eigenen Erklärung nur so viel Arabisch verstand, um selbständig mit den dienenden Geistern zu verkehren, und der vor kürzerer Zeit berufene englische auch diese Fertigkeit noch nicht erworben hatte. Der arabische Sprachunterricht wird nicht durch den fremdsprachlichen und ebenso wenig der fremdsprachliche durch den arabischen unterstützt. Das sind ganz gesonderte Gebiete, was um so mehr zu bedauern, als der muttersprachliche Unterricht ungemein viel Zeit in Anspruch nimmt. Denn das Altarabisch des Koran, das dort gelernt werden muß, unterscheidet sich von dem Vulgärarabisch, wie mir versichert wurde, weit mehr als das Altgriechische vom Neugriechischen, und zudem wird die Grammatik in der umständlichsten Weise gelehrt, so wie einst im Abendland das Lateinische nach dem Doktrinale des Alexander de Villa Dei, mit höchst ausführlichen Definitionen und Erläuterungen der verschiedenen Redeteile, ihrer Accidenzen u. s. w.[1]) So kann man denn den Ausspruch sehr wohl verstehen, den Mr. Peltier zu

animaux et figures employés dans la décoration architecturale des différents styles précités - Croquis à la plume.

Vorgedruckt ist diesem Plan folgende Bemerkung: Tel qu'il est conçu, le programme du dessin a pour but d'exercer la justesse du coup d'œil des élèves et leur intelligence des formes; de leur donner l'habitude de les exprimer rapidement d'une manière claire et correcte; d'éviter avec soin tout ce qui peut fausser leur goût: enfin de leur inculquer des notions suffisantes sur l'art de leur pays.

Recht interessant ist auch der Lehrplan der Histoire naturelle, insbesondere was bezüglich hygienischer Belehrungen im fünften Jahre vorgeschrieben. Das erste Jahr hat noch keinen naturgeschichtlichen Unterricht.

Zweites Jahr: *Botanique.* Comparaison entre les animaux et les végétaux. Tige, racine, feuille, fleur, fruit et graine; leurs formes et leur fonction. Germination. Grandes divisions du règne végétal.

Drittes Jahr: *Anatomie et Physiologie.* Squelette; forme et position des parties du squelette. Muscles; différentes sortes de muscles - Fonction des muscles; articulations. Appareil digestif; digestion; aliments.

Viertes Jahr: *Anatomie et Physiologie.* Sang - Appareil circulatoire; circulation. Appareil respiratoire; respiration. Le larynx — La voix. Appareil urinaire - La peau, structure et fonction. Système nerveux - Nerfs moteurs et sensitifs. Organes des sens: toucher, goût, odorat, ouïe, vue. Grandes divisions du règne animal, caractères généraux des quatre embranchements; division des vertébrés en classes.

Fünftes Jahr: *Hygiène.* Classification des substances alimentaires - Nourriture animale - Viandes dangereuses (trichinose, tuberculose). — Nourriture végétale - Condition nécessaire d'un bon régime alimentaire - Cuisson des aliments. Eau et boissons - Contamination des eaux - Purification de l'eau. Thé, café, cacao; leurs effets. Effets de l'alcool, de l'opium, du hachiche, du tabac. L'air - Quantité d'air nécessaire à la respiration; dangers de l'air confiné - Ventilation. Hygiène du corps - Exercice, repos, sommeil - Propreté, bains. Vêtements. Habitation - Assainissement du sol - Influence des voisinages. Maladies contagieuses - Indication des principales maladies contagieuses - Voies de transmission - Précautions à prendre contre la contagion; vaccination et revaccination. Précautions à prendre et régime à suivre en temps d'épidémie cholérique. Premiers soins à donner en cas d'accident: coupure, brûlure, morsure, empoisonnement, hémorragie, syncope, asphyxie, insolation, noyés.

[1]) Schon in dem enseignement primaire nimmt die Grammatik des Arabischen einen breiten Raum ein. So wird für das dritte der vier Primärschuljahre durch das Reglement v. J. 1894 verordnet:

Apprendre par cœur les règles suivantes et bien comprendre le sens:

Les mots - Division des mots en nom, verbe et particule - Le verbe - Division du verbe en prétérit, aoriste et impératif - Division du verbe en verbes parfaits, c'est-à-dire ceux qui n'ont point parmi leurs radicales une des lettres faibles ou infirmes, et en verbes infirmes, c'est-à-dire ceux qui ont une ou plusieurs des lettres faibles

mir that, wenngleich er in dem Munde des Direktors einer arabischen höhern Unterrichtsanstalt etwas eigentümlich klingt: La langue arabe est un grand

---

parmi leurs radicales - De la conjugaison et de la non conjugaison du verbe - Des verbes conjugables - Des verbes non conjugables - Le verbe à l'accusatif - Le verbe au mode conditionnel - Le verbe au nominatif ou au mode indicatif - Le nom singulier, duel et pluriel, masculin et féminin - Noms brefs - Noms défectueux et noms complets - Division du nom en noms déterminés et en noms indéterminés - Différentes sortes de noms déterminés - Division du nom en noms terminés et en noms non terminés par des voyelles nasales. - Les noms ou adjectifs invariables - Déclinaison et non déclinaison du nom - Les noms déclinables et les noms indéclinables - Les noms au nominatif - L'agent ou sujet - L'objet d'une action dont l'agent n'est pas nommé - L'inchoatif et l'énonciatif - Le nom du verbe abstrait *être* et ses sœurs - L'énonciation d'Inna et ses sœurs - Les noms à l'accusatif - Les cinq espèces de compléments ou termes circonstanciels - La chose exceptée avec la particule de l'exception - La situation ou terme circonstantiel d'état - Le spécificatif ou distinctif - Le compellatif - L'énonciatif du verbe abstrait (Kana) et ses sœurs - Le nom d'Inna et ses sœurs - Les noms au génitif - Le complément à une annexion - Les appositifs - Le qualificatif - Le conjonctif - Le corroboratif - Le permutatif - La particule - Indiquer un certain nombre des particules qui influent sur le sens - Syntaxe des désinences en égard à la place qu'elles devront occuper.

Dix petits morceaux en vers et en prose avec explication des mots et la manière de bien réciter.

Für die erste (unterste) Klasse aber des enseignement secondaire ist folgender grammatikalischer Stoff vorgeschrieben:

La grammaire en ses deux parties: la syntaxe (nahou) et la morphologie ou la théorie des formes (sarf), qui comprend la déclinaison et la conjugaison-Définition de nahou et du sarf - Discours - Parties du discours - Le verbe, division du verbe en prétérit, aoriste et impératif - Nom d'action et ses divisions - Division du verbe primitif ou simple et verbe divisé ou augmenté, c'est-à-dire formé par l'adjonction d'un crément - Subdivisions; verbe n'ayant qu'une forme unique et invariable et verbe se conjuguant-Verbe d'approbation et de blâme-Forme admirative ou déclamative-Élif et élif hamzé - Division du verbe en verbe sain et en verbe faible - Subdivions - Principes qui règlent la conjugaison de ces différents verbes-Division du verbe en verbe neutre et verbe actif - Verbe à la voix passive et verbe à la voix active - Division du verbe en verbe complet et en verbe défectueux. Verbe dont la dernière lettre radicale est variable et dans quels cas-Verbe dont la dernière lettre radicale est invariable et dans quels cas-Verbe au subjonctif et les cas où l'on doit l'employer-Verbe au mode apocopé et les cas où l'on doit l'employer-Suppression de la voyelle finale dans les verbes ayant une lettre finale pour dernière radicale.

Le nom - Division du nom en nom primitif et nom dérivé - Division du nom primitif-Le nom d'action ou infinitif - Nom d'infinitif - Noms d'unité et noms de manière-Division du nom dérivé-Le nom d'agent - Le nom de patient ou participe passif - Nom marquant l'habitude ou la profession (nom de métiers) - Termes circonstanciels ou adverbes de temps et de lieu - Noms d'instruments - Comparatifs et superlatifs - Noms dérivés faisant fonction du verbe - Noms indéclinables aux trois cas - Noms terminés par un *a long* - Noms indéclinables au nominatif et au génitif - Noms déclinables aux trois cas - Division du nom au singulier, duel et pluriel - Nom masculin et féminin - Division du nom en nom déterminé et nom indéterminé - Le pronom - Nom propre - L'adjectif démonstratif - L'adjectif relatif - Noms déterminés par l'article - Noms déterminés par le compellatif ou vocatif - Division du nom en noms terminés ou non terminés par le *tanwin* - Diminutif - Nom marquant l'origine ou la nationalité - Noms dont la dernière lettre est variable et dans quels cas - Noms dont la dernière lettre est invariable et dans quels cas - Le nom au nominatif - L'agent - Le sujet du verbe passif - L'antécédent et l'attribut et leurs divisions - Cas où il est permis de commencer une phrase par un nom indéterminé; cas où ils sont exprimés; cas où ils ne le sont pas; les différentes places qu'ils peuvent prendre dans la proposition - Antécédent et attribut - Le sujet du verbe *kana* (être) et les verbes analogues - Verbes d'approximation - Particules faisant fonction de *laissa* - L'attribut de la particule *inna (certes)*.

Le nom à l'accusatif - Complément direct - L'accusatif employé exclamativement comme avertissement ou menace-Ikhtessas - Icheteghal - Complément absolu - Complément exprimant le motif de l'action - Adverbes de lieu et de temps - Accusatif indiquant la société - L'exception - Le terme circonstanciel d'état - Le spécificatif - Numératif et ses formes - Orthographe - Elif souple - Lettres que l'on adjoint et lettres que l'on suppprime.

malheur pour nous. Ich aber konnte, als mich Artin Pascha um ein Urteil über das Wahrgenommene ersuchte, zwar aus voller Überzeugung meine lebhafte Anerkennung für Vieles, was ich gesehen, aussprechen, mußte aber doch zugleich meiner Anschauung Ausdruck geben, daß die große Schwierigkeit d'amalgamer l'érudition européenne et la culture nationale des Égyptiens noch keineswegs ganz überwunden sei.

Die Verpflanzung europäischer Jugendbildung auf Ägypten hat Artin auch auf dem Gebiete körperlicher Ausbildung vollzogen. Der Turnunterricht und die Turnspiele sind eingeführt, und ich hatte die Ehre, eines Tages von dem Herrn Unterstaatssekretär zu dem ersten ägyptischen Schauturnen abgeholt zu werden. Es war ein schöner, großer, von Bäumen und Gebäuden eingefaßter Platz, auf dem sich sämtliche Schüler der beiden Lyceen versammelt hatten und wo nun Ordnungsübungen und Wettkämpfe der verschiedensten Art mit allem Ernst eines ἀγών vor sich gingen. Es hatte aber den Pascha einige Mühe gekostet, die Sache durchzusetzen, nicht bei dem Khedive, der ja auf dem Theresianum in Wien seine Vorbildung erhalten hat, sondern bei einigen arabischen Kollegen, die kopfschüttelnd gemeint hatten, ein solches öffentliches Produzieren körperlicher Gewandtheit verstoße gegen die dignité humaine. Jetzt hatten sich aber doch nicht bloß zahlreiche Engländer, Franzosen und Damen und Herren anderer Nationen zum Schauen eingestellt, sondern auch, zum Teil an den Fenstern der umliegenden Gebäude, viele Araber (etwa auch Araberinnen hinter den hölzernen Jalousien?), und der ungeheuere Jubel, mit dem die Vorführungen von allen Seiten begleitet wurden, zeigte, daß die vernünftige Anschauung durchgedrungen war. Neues übrigens habe ich bei dieser Festlichkeit nicht kennen gelernt, abgesehen von einem sehr drolligen Wettlauf mit Hindernissen am Schluß, wobei die Laufenden nicht bloß über die verschiedensten Hemmnisse hinüberklettern, sondern zu großer Heiterkeit der zuschauenden Jugend auch durch Säcke, die mit einer Art Mehl gefüllt waren, kriechen mußten. Ich habe mir das Programm der Festlichkeit wohl aufbewahrt und darauf stets die Sieger unter den Wettkämpfern bezeichnet, wobei ich zu dem Ergebnis gelangte, daß die Türken und Kopten die kräftigsten und gewandtesten waren, nicht die Araber.

Wenn man mich endlich fragen würde, welches mein Eindruck von Begabung und Lerneifer der ägyptischen Lyceisten gewesen ist, so muß ich darauf eine zum Teil bedenkliche Antwort geben. In den unteren Klassen trat mir fast durchweg eine höchst erfreuliche Begabtheit und Frische entgegen. Die französische Stunde, der ich beiwohnte, war geradezu ein Vergnügen wegen der Munterkeit und Empfänglichkeit der Schüler. Dagegen, wenn ich in die Klassen kam, in denen die Schüler die Grenzen der Pubertät überschritten haben, war der Eindruck ein wesentlich anderer: bei sehr Vielen zeigte sich ein mattes, gleichgiltiges, träumerisches Wesen. Ich habe diesen Punkt mit beiden Direktoren, sowie mit anderen Männern in Kairo, z. B. unserem Landsmann Vollers, Bibliothekar an der Viceköniglichen Bibliothek, besprochen und von allen Seiten das Urteil gehört, daß dieser beklagenswerte Mißstand, der gerade oft bei Knaben, welche die meiste Hoffnung erweckt

haben, hervortreten soll, mit dem Sklavinnenunwesen in dem elterlichen Hause und wohl auch mit der in Kairo weitverbreiteten Prostitution zusammenhänge. Rein negative Mittel werden gegen diese Einflüsse wenig vermögen; wohl aber könnte, meinen wir, noch weitere Ausdehnung der von Artin eingeführten körperlichen Übungen und besonders ihrer freiwilligen Betreibung hier Segen stiften. Auch fanatischer Sport, so wenig er sonst billigenswert erscheint, wäre als Gegengift zu schätzen. Würde aber das bezeichnete böse Hemmnis beseitigt oder doch wesentlich zurückgedrängt und gelänge es, die nationale Bildung mit der europäischen in organische Verbindung zu bringen, so würden aus den geschilderten Mittelschulen Kairos sehr wohl Männer hervorgehen können, die wesentlich dazu beitrügen, das von der Natur so wunderbar ausgestattete Land zu einer hohen Stufe auch geistiger Kultur zu erheben.

Wollen Sie mich nun noch nach dem mir teuersten der fremden Länder, nach Griechenland, begleiten? Die Zeit ist knapp geworden, und ich könnte Sie verweisen auf eine demnächst in Baumeisters Handbuch erscheinende sehr eingehende und offene Darstellung meines Freundes Sotiriadis in Athen. Aber einige Punkte möchte ich doch hier vorbringen, nachdem ich die Athenischen Schulen verschiedenster Art, Gymnasien und das „Realgymnasium", Mädchenschulen, Waisenhäuser[1]), das Lehrerseminar und eine Volksschule kennen gelernt habe, dank der überaus liberalen Weise, in der mir von dem damaligen Minister Wlachos und von verschiedenen Schulmännern entgegengekommen ist.

Vor Allem war mir interessant zu sehen, wie weit man im Verständnis der altgriechischen Autoren in den griechischen Mittelschulen gegenwärtig kommt, und die Resultate, die ich wenigstens in Athen zu beobachten Gelegenheit hatte, waren im Ganzen sehr erfreulich, aber nicht überraschend, wenn man bedenkt, erstens wie die neugriechische Schriftsprache sich in lexikalischer Beziehung, z. T. auch in Flexion und Syntax immer mehr zum Altgriechischen zurückgebildet hat, und zweitens wie viele Stunden auf das Altgriechische verwendet werden: in den Gymnasien nämlich wöchentlich nicht weniger als 12 und zwar, soweit ich gesehen, immer die beiden ersten Morgenstunden; und auch das athenische πρακτικὸν λύκειον, die einzige siebenklassige Mittelschule ohne Latein, vorbereitend auf das Polytechnikum, den höheren Militärdienst und auch zum Studium der Mathematik und Naturwissenschaften auf der Universität[2]), und ebenso die erste Mädchenschule Athens, das Ἀρσάκειον, und das

[1]) Unter der Führung des damaligen Ministerial-Direktors für das Volksschulwesen, Charisios Papamarku, eines höchst einsichtigen Mannes, besuchte ich das von der Königin Amalia gegründete Institut für weibliche Waisen, nach ihr Ἀμαλεῖον genannt, diejenige Erziehungsanstalt in Griechenland, die mir den erfreulichsten, harmonischesten Eindruck gemacht hat (besonders herzerquickend war mir der fröhliche Sinn der Mädchen, die aus emsiger, geregelter Thätigkeit volle Zufriedenheit gewinnen). Auch eine Anstalt für männliche Waisen besichtigte ich unter derselben Leitung, wo alle Zöglinge (neben einem zweistündigen wissenschaftlichen Unterricht für den Tag) ein Handwerk erlernen und in gesonderten Werkstätten zur Buchbinderei, Schreinerei, Schlosserei, Schneiderei und zum Schusterhandwerk angeleitet werden.

[2]) Sotiriadis nennt die Anstalt „Realgymnasium"; mehr entspricht sie unserer Oberrealschule. Übrigens bin ich noch einer anderen Verwendung des Namens Realgymnasium im Orient begegnet: in Salonichi existiert eine bulgarische Mittelschule dieses Titels, in der gymnasiale und Real-Klassen neben einander liegen.

Athenische Volksschullehrerseminar verfügen über eine reichliche Stundenzahl für den altgriechischen Unterricht. Demgemäß wird nun an allen diesen Anstalten thatsächlich erreicht, daß auch schwierigere Poeten und Prosaiker mit eindringendem Verständnis und ordentlicher Geläufigkeit gelesen werden, wie mir aus der Interpretation noch nicht gelesener Partien mit Sicherheit hervorging. So wurde in meiner Gegenwart in einem Gymnasium aus Thukydides und im Schullehrerseminar aus Sophokles' Aias recht gut extemporiert. Doch könnte gewiß noch ungleich mehr gelesen werden, Vieles, wovon die Schüler jetzt nur in literargeschichtlichen Stunden hören, wenn man die syntaktischen Eigentümlichkeiten des Altgriechischen, die dem Neugriechischen fremd sind und bleiben werden, den Schülern vertrauter machte durch häufige Übertragungen in das Altgriechische, und wenn man dann bei der Lektüre nicht in so ungerechtfertigter Weise die Besprechung aller Grammatikalien ausdehnte: in der That bekam ich in einigen Stunden, besonders in einer Xenophonlektion fast den Eindruck der byzantinischen σχεδογραφία. Mit diesen Ansichten fand ich auch die Beistimmung Athenischer Schulmänner.

Steht es aber mit dem griechischen Unterricht wenigstens im Allgemeinen erfreulich, so steht es um so trauriger mit dem lateinischen. Hier ist selbst bei so tüchtigen Lehrern, wie dem Prof. Tzakalotos am Warwakion (einem nach seinem Stifter Βαρβάκης benannten Gymnasium), das Ergebnis sehr betrübend, und noch deutlicher erhielt ich diesen Eindruck durch private Gespräche. Ich hatte nämlich täglich bei mir einen der tüchtigsten Oberprimaner eines Athenischen Gymnasiums, um mich mit ihm in neugriechischer Konversation zu üben, und da kam ich eines Tages darauf, ihm leichte lateinische Autoren vorzulegen, um zu sehen, wie er mit diesen fertig werde. Es war nun kein Satz, der ohne meine vielfache Hilfe überwunden wurde, und besonders auffällig war die Vokabelunkenntnis. Auch hier könnte wohl nur durch reichlichere Übung in der Anwendung des Lateinischen geholfen werden. So, wie es jetzt steht, ist das Latein die partie honteuse und die partie odieuse der griechischen Gymnasien, und man begreift vollkommen, wie die Abschaffung von den Schülern und ebenso von den angehenden Juristen, die sich im Latein examinieren lassen müssen, sehnlichst gewünscht wird. Ich wohnte eines Abends in einem Komödientheater der Aufführung einer Posse bei, in der eine Anzahl von Studenten zusammentraten und eine fanatische Rede eines Commilitonen gegen die lateinische Sprache mit den Zurufen begleiteten: ἡ λατινικὴ γλῶσσα κάτω, κάτω!

Die Leistungen, von denen ich in den anderen Lehrgegenständen Kenntnis nahm, waren sehr verschieden nach der Qualität der Lehrer. Ich hörte eine ausgezeichnete Stunde neuerer Geschichte bei dem schon erwähnten Sotiriadis, auch eine sehr gute geographische Lektion, ferner eine treffliche französische und geometrische (die letztere in engem Anschluß an Euklid); daneben aber auch erheblich weniger befriedigende in denselben Gegenständen. In der Mustervolksschule, die mit dem Schullehrerseminar verbunden, interessierte mich besonders der Rechenunterricht. Zinsrechnungen im Kopfe brachten die Kleinen mit bewunderungswürdiger Fixigkeit und Richtigkeit zu Stande.

Bezüglich der Unterrichtsmethode in den höheren Schulen habe ich vorhin schon erwähnt, daß die unglückselige Beschränkung des Fragens auf einzelne Schüler

auch in Griechenland herrscht, wie in Italien. Auch in Athen habe ich hierin nur wenige Lehrer anders verfahren sehen. Verbunden aber ist diese Sitte in griechischen Schulen vielfach mit einer noch merkwürdigeren. Der Lehrer kommt auf das Katheder mit einem Kästchen, in dem zusammengelegte Zettel, inwendig mit den Namen der einzelnen Schüler beschrieben, liegen, er greift hinein, und durch solches Loosen wird entschieden, wer nun aufgerufen werden und zum Zweck der Prüfung für die Stunde ans Katheder treten soll, 3—6, nicht mehr. Daß gerade diese scheinbar absolut gerechte Manier zu starker Ungleichheit und Ungerechtigkeit in der Behandlung der einzelnen Schüler führen kann, leuchtet wohl ein.

Was aber speziell in Griechenland dieses Verfahren der Auslese einzelner Schüler für eine Lektion (richtiger: Examination) sehr zweckwidrig erscheinen läßt, das ist die Überfüllung, an der auch dort, wenigstens in Athen, die Gymnasien leiden. In der Oberprima des Warwakion fand ich 50 Schüler. Fast alles drängt in diese Anstalten und hernach auf die Universität, um Carriere zu machen, eine politische Rolle zu spielen.

Den gymnastischen Übungen habe ich natürlicherweise auch in Neuhellas meine Aufmerksamkeit wiederholt zugewendet. Gerade gegenüber vom alten, jetzt zum Zweck der erneuten Olympischen Spiele wiederhergestellten Stadion, liegt das κεντρικὸν γυμνάσιον, die Centralturnanstalt, wo ich einmal Turnstunden der künftigen Volksschullehrer und dann auch einem Turnfest des Seminars und der damit verbundenen Musterschule beiwohnte. Die Ordnungsübungen der Kleinen waren mit Gesang begleitet, wie wir das jetzt auch z. T. machen, und zwar hörte ich da manche deutsche Melodie mit griechischem Text, z. B. „Wir hatten gebaut" mit dem Text: Διὰ σὲ ἐγεννήθην, ὦ πατρίς, und mit Kehlgesang, nicht Nasengesang vorgetragen, διὰ λάρυγγος und nicht διὰ ῥινός, wie noch vor 25 Jahren allgemein in den Schulen gesungen wurde, jetzt Gebildete wohl fast nur noch in den Kirchen singen. — Die Leistungen der Größeren bewegten sich ganz in den Formen, die im deutschen Turnen üblich. Der einsichtige und energische Vorsteher der Turnanstalt und ἐπόπτης πάντων τῶν γυμνασίων ἐν Ἑλλάδι Phokianos hat sich auch in Deutschland ausgebildet und gab bereitwillig zu, daß jetzt dieses Land den Hellenen auf dem Gebiete der Gymnastik vergelte, was es von ihnen empfangen. Es waren Ordnungsübungen mit Keulen und Hanteln (διὰ κορυνῶν, δι' ἁλτήρων), am Barren (δίζυγον), Weitsprung über den Bock (ἐφαλτήριον), Hochsprung mit der Stange (κοντός)[1]. Vergleiche ich diese Leistungen mit dem, was bei uns von

---

[1]) Hier ist das ganze πρόγραμμα τῶν ἐν τῇ γυμναστικῇ ἐξετάσεων τῶν μαθητῶν τοῦ ἐν Ἀθήναις Διδασκαλείου. 1. Ἆισμα τῆς γυμναστικῆς ὑπὸ τῶν μαθητῶν τοῦ Διδασκαλείου καὶ τοῦ Προτύπου (Musterschule). 2. Ἐλεύθεραι ἀσκήσεις ὑπὸ τῶν μαθητῶν τοῦ Διδασκαλείου καὶ τοῦ Προτύπου μετ' ᾄσματος (Ἡ γῆ τῆς Ἑλλάδος). 3. Ἐλεύθεραι καὶ τακτικαὶ ἀσκήσεις ὑπὸ τῶν μαθητῶν τοῦ Προτύπου μετ' ᾄσματος (Πρὸς τὴν πατρίδα. — Τὸ δεῖπνον τῶν κλεφτῶν. — Ὁ διάλογος. — Ἡ χαρά). 4. Ἀσκήσεις δι' ἁλτήρων ὑπὸ τῶν μαθητῶν τῆς Β' τάξεως τοῦ Διδασκαλείου. 5. Ἀσκήσεις διὰ κορυνῶν ὑπὸ τῶν μαθητῶν τῆς Γ' τάξεως τοῦ Διδασκαλείου. 6. Ἅλμα εἰς ὕψος ὑπὸ τῶν μαθητῶν τῆς Β' καὶ Γ' τάξεως τοῦ Διδασκαλείου. 7. Ἀσκήσεις ἐπὶ μονοζύγου ὑπὸ μαθητῶν τοῦ Διδασκαλείου. 8. Ἅλμα ἐπὶ ἐφαλτηρίου ὑπὸ μαθητῶν τοῦ Διδασκαλείου. 9. Ἀσκήσεις ἐπὶ διζύγου ὑπὸ μαθητῶν τοῦ Διδασκαλείου. 10. Ἅλμα ἐπὶ κοντῷ ὑπὸ μαθητῶν τοῦ Διδασκαλείου. 11. Ἆισμα: Ἡ αὐτάρκεια — Ἐθνικὸς ὕμνος.

Gleichaltrigen ausgeführt wird, so komme ich nach meiner Erfahrung zu dem Ergebnis, daß unsere jungen Leute an Reck und Barren mehr leisten, daß aber die jungen Griechen ihnen überlegen sind im Weitsprung und besonders im Hochsprung.

Auch einen großen *Spielplatz* hat man in Neuathen geschaffen, an der nach Patisia führenden Straße, wo die Mitglieder eines Spielklubs sich täglich abends üben. Da sieht man dann außer verschiedenen modernen Ballspielen fleißige Pflege des *Diskuswurfs*: die Scheibe wird mit großer Gewandtheit, gewöhnlich flach geworfen; daneben auch eiserne Kugeln. Man kann hier ganz wohl Studien für antike Bildwerke machen. Außer der Diskobolie sieht man vom alten Fünfkampf dort noch viel geübt das Werfen mit hölzernen Wurfspeeren nach einem Ziel. Einen Wettlauf habe ich nicht mit angesehen, doch ist gerade auch er sehr beliebt.

Von zwei Fehlern, an denen das hellenische Schulwesen leidet, wird viel geredet, und mit gutem Recht. Der eine liegt in der *gesamten Organisation des Unterrichts*, in der Stellung und Aufgabe, welche die dreijährigen ἑλληνικὰ σχολεῖα haben. In der Mitte zwischen der vierjährigen Volksschule (δημοτικὸν σχολεῖον) und dem gleichfalls vierjährigen Gymnasium stehend, sind sie bestimmt, einmal die Volksschulbildung fortzusetzen und zweitens für die gelehrte Schulbildung vorzubereiten, und vermögen beide Ziele zugleich nicht in wirklich zweckentsprechender Weise zu erreichen. Noch wunder aber, noch hinderlicher für gedeihliche Entwicklung des griechischen Unterrichtswesens ist ein anderer Punkt, die *Stellung und Behandlung der Mittelschullehrer*. Denn nicht bloß sind die Gehälter sehr klein. Das Höchstgehalt eines Schulmannes, das eines Gymnasialdirektors, beträgt monatlich 350, also jährlich 4200 Drachmen. Das wären, wenn wir den bedeutenden Unterschied zwischen dem Papiergeld, in dem die Besoldung ausgezahlt wird, und dem Silber oder Gold unberücksichtigt lassen, 3360 Mk. Dazu aber kommt weder freie Wohnung, noch ein Wohnungsgeldzuschuß, dagegen ein Abzug von 7½ Prozent für die Pensionskasse, der alle Lehrer von ihrer Anstellung an trifft und der um so unbilliger erscheint, als das Recht zur Pensionierung erst nach einem Dienst von 19 Jahren und 7 Monaten eintritt. Die Lehrer an den hellenischen Schulen aber beziehen, wenn sie der untersten Gehaltsklasse angehören (sie werden je nach dem Ausfall des Examens in drei Stufen geteilt), monatlich nur 100, also 1200 Dr. jährlich, oder genauer 1110 Dr. und haben dafür 24—30 Stunden wöchentlich zu geben.

Indes die Kärglichkeit des Gehalts ist doch noch nicht das Schlimmste; das Übelste ist seine Unsicherheit, wie sie das Regierungssystem des heutigen Hellas verursacht, ein abschreckendes Beispiel des rein parlamentarischen Regiments. Denn ebenso wenig wie der König ist der Staatsminister hier der ausschlaggebende Mann, sondern der Abgeordnete, der βουλευτής. Nachdem er gewählt, kommt er mit einem Koffer voll Wünschen und Beschwerden persönlichster Art, die ihm von Wählern vorgetragen sind, z. B. bezüglich der Besetzung von Beamtenstellen, in das βουλευτήριον, und die trägt er dann seinerseits öffentlich oder privatim dem Staatsminister oder einem Fachminister vor. Wird aber seinen Wünschen nicht

entsprochen, so hat das entscheidende Bedeutung für sein Votum in irgend einer Abstimmung, bei der das Ministerium persönlich engagiert ist.

Unter diesen Umständen ist wohl begreiflich, wie bei einem Abgeordnetenwechsel und einem Ministerwechsel alle Beamten (die sämtlich nicht lebenslänglich angestellt sind) in ihren Stellungen anfangen unsicher zu werden, und das gilt in der That von allen Stufen der Beamtenwelt und nicht am wenigsten von den Gymnasialprofessoren und Direktoren und von den Lehrern an den hellenischen Schulen. Als ich vor 27 Jahren auf der Insel Syra einen Gymnasialprofessor, namens Spathis, kennen lernte, der mir sehr wohl gefiel, und ihn fragte, wie lange er nun in seiner gegenwärtigen Stellung sei, antwortete er mir, wenn ich nicht irre: „6 Jahre"; sicher aber fügte er bei, es sei eine lange Zeit, und er verdanke diese Stätigkeit seiner Stellung dem Umstande, daß sein Onkel Abgeordneter von Syra sei. Als ich mich nun bei meinem zweiten Aufenthalt in Griechenland erkundigte, ob der Spathis noch lebe und wo er angestellt sei, wurde mir der Bescheid: „Der ist seit längerer Zeit beschäftigungslos", und auf meine Frage nach dem Grunde erfolgte die Antwort: πολιτικῆς ἕνεκα. Die Zahl solcher aus politischen Ursachen für kürzere oder längere Zeit Beschäftigungslosen ist so groß, daß man für sie eine besondere Bezeichnung erfunden hat: der Pausierende heißt Pausanias! Und der einzige, aber schlechte Trost für dieses Unwesen ist, daß das gleiche Schicksal alle vom Minister bis zum Kanzleidiener treffen kann. Bei dem letzten Ministerwechsel wurde in dieser Weise einer der tüchtigsten Lehrer, die ich kennen gelernt habe, zu Ruhe gesetzt, der schon zweimal erwähnte Sotiriadis; und Herr Zangogiannis, der den Lesern dieser Blätter durch die Recension seines vortrefflichen Buches über die preußische Schulreform und das griechische Gymnasium (1896 S. 41 ff.) und durch seine Schilderung der vorjährigen Athenischen Wettkämpfe (1896 S. 136 ff.) bekannt ist und der bis vor einem Jahr als Seminardirektor in Larissa segensreich wirkte, — er ist jetzt als Professor nach Lamia versetzt.

Und nicht bloß in Absetzung und Anstellung von Lehrern mischen sich die βουλευταί, sondern in alle Einzelheiten des Schulbetriebes, z. B. in die Promotionen der Schüler. Vor zwei Jahren wurden einige Versetzungsbestimmungen, nach denen eine Reihe von Schülern am Ende eines Schuljahres nicht versetzt worden waren, auf Betreiben von Abgeordneten, bei denen Eltern geklagt hatten, während der Ferien aufgehoben, und in Folge dessen erschienen nach den Ferienwochen die Durchgefallenen vergnügt in den oberen Klassen. Und der Minister, der dies Kunststück fertig brachte, hieß, wenn ich richtig gehört, Καλλιφρονᾶς.

Einen unheilvollen Einfluß muß solche Politik auch auf die Schulzucht, auf den Geist der Jugend üben. Bei äußerer Gesittetheit zeigt sie deswegen auch den Schulbehörden gegenüber, ähnlich wie die italienische, ein Maß von Eigenwillen, das gesunder Disciplin entschieden zuwiderläuft und das hernach schlimme Früchte auch im Leben tragen muß. Ein Beispiel, das ähnlich erheiternd auf uns wirkt, wie das Telegramm italienischer Abiturienten an den Unterrichtsminister, mag die Sache klar machen.

Als ich nach Athen kam, war eben ein Strike der Droschkenkutscher zu Ende gegangen. (Für das englische Wort gebrauchen die Griechen den durchaus bezeichnenden Ausdruck ἀπεργία, Arbeitsenthaltung.) Es folgte während meines Aufenthalts in Griechenland ein Strike Athenischer Studenten. Er war dadurch veranlaßt, daß der Professor der Archäologie an der Athenischen Universität Ikonomos von dem damaligen Unterrichtsminister Wlachos, dem einsichtigsten, welchen Griechenland in vielen Jahren besessen hat, iure optimo wegen intellektueller und moralischer Untüchtigkeit abgesetzt worden war: man hatte dem Herrn Professor nämlich nachgewiesen, daß eine von ihm publicierte Arbeit ziemlich wortgetreu aus einer deutschen Doktordissertation übersetzt war. Ikonomos aber hatte seinen Anhang unter den Studenten, und eine ganze Reihe von diesen erklärte, nicht eher wieder ein Kolleg besuchen zu wollen, als bis der Abgesetzte rehabilitiert sei. — Am Ende aber meines letzten Aufenthalts in Hellas gesellte sich zu diesen beiden ἀπεργίαι laut Zeitungsnachrichten eine dritte, von Gymnasiasten in Patras angedrohte. Dort war einigen Kameraden die nachgesuchte Schulgeldbefreiung von dem Lehrerkollegium nicht bewilligt worden, was wohl seine guten Gründe gehabt haben mag. Das kameradschaftliche Gefühl aber war empört. Eine Gymnasiastendeputation zog zum Provinzialvorstand und erklärte Enthaltung vom Schulbesuch, wenn man den Genossen das Schulgeld nicht erlasse. Und der Herr Eparchos gab gute Worte.

Im Ganzen, das Villarische Wort über die italienischen Unterrichtsanstalten gilt auch von den griechischen: Die Politik verdirbt die Schule. Und, soll eine Hebung des jetzigen hellenischen Schulwesens stattfinden, so kann es nur geschehen, wenn entweder die gegenwärtige unglückselige Parlamentspolitik, die Politik der persönlichen Parteien und Interessen beseitigt[1]), oder wenn die Schule vor dem Einfluß der Politik bewahrt wird, wenn insbesondere die Lehrer eine gesicherte und pekuniär befriedigende Stellung erhalten. Alle anderen Fragen stehen in zweiter Linie. Die trefflichsten Verbesserungen in Lehrplänen, Schulbüchern, Schullokalen u. s. w. haben sehr geringen Wert ohne einen Lehrerstand, der sich freudig seiner schweren Aufgabe widmen kann.

Möge diese Grundbedingung eines blühenden Schulwesens in nicht zu ferner Zeit erfüllt werden! Vorläufig aber ist Neuhellas, in das wir Philologen voll Begeisterung unsere Schritte lenken, in dem wir ein durch Erinnerungen reich beglücktes Leben führen und aus dessen Boden uns jetzt fortwährend neue wichtige Aufklärungen erstehen und Probleme, die zu angestrengter Forschungsarbeit einladen — dieses Neuhellas ist uns in seinem höheren Schulwesen vorläufig weniger ein Gegenstand der Freude, als der Wünsche, — der aufrichtigen Wünsche. Denn jeder, der längere Zeit in Griechenland geweilt, der auch mit dem Volk bekannt geworden,

---

[1]) Und Ansätze hierzu sind vorhanden. Den προσωπικοῖς κόμμασι, wie mit wörtlicher Übersetzung der abendländischen Bezeichnungsweise die persönlichen Parteien heißen, sind die ἀνεξάρτητοι gegenübergetreten, die Partei der Unabhängigen, die in entschiedenem Wachsen begriffen ist. Als ein Mittel, um die unheilvollen Wirkungen des parlamentarischen Regiments wenigstens zu vermindern, ist von einigen dieser Männer die Schaffung einer ersten Kammer vorgeschlagen worden.

wird, meine ich, trotz dieser und jener weniger erfreulichen persönlichen Erfahrung, wie man sie überall macht, und trotz den ungünstigen Eindrücken, die man von den politischen Zuständen empfangen muß, doch Neigung auch zu den heutigen Bewohnern dieses Landes gefaßt haben: er wird nicht bloß die hohe intellektuelle Begabung dieser Nation anerkennen, sondern sich auch durch nicht wenige ihrer ethischen Eigenschaften sehr sympathisch berührt fühlen und sich gar mancher Bekanntschaft aufrichtig freuen. Jedenfalls ist es so dem Sprechenden vor 27 Jahren und vor zwei Jahren ergangen, und er darf überzeugt sein, daß seine griechischen Freunde ihm das offene Wort über Mißstände, wenn es ihnen zu Ohren kommt, nicht als Äußerung der Tadelsucht auslegen werden, sondern als entsprungen aus lebhaftem Mitgefühl.

G. Uhlig.

Die griechischen Studien an der Cornell-Universität zu Ithaca im Staat New-York.

Welchen Aufschwung die Beschäftigung mit griechischer Sprache und Litteratur an den höheren Unterrichtsanstalten der Vereinigten Staaten in den letzten Jahrzehnten genommen, ist von uns öfter gegenüber der wunderlichen Meinung hervorgehoben worden, daß man demnächst die Begräbnisfeier dieser Studien begehen werde. Belehrend waren in dieser Hinsicht die im ersten Jahrgang unserer Zeitschrift abgedruckten Mitteilungen „über die humanistischen Universitäts- und Schulstudien in Nordamerika“ von Professor Dr. Wheeler an der Cornell-Universität. Deutliche Einsicht gab ferner, was nach den Berichten der Educational Review, der Proceedings of the international congress of education und unseres Berliner Kollegen Imelmann im Humanist. Gymnasium IV S. 152 ff. und V S. 153 ff. über die der „griechischen Frage“ auf dem Chicagoer Kongreß gewidmeten Verhandlungen mitgeteilt werden konnte. Doch schien es wünschenswert, noch Näheres über den Betrieb des Griechischen an einer der bedeutenderen Universitäten Nordamerikas berichten zu können; und als mich im vorigen Sommer Professor Wheeler, von einjähriger Thätigkeit an dem nordamerikanischen archäologischen Institut in Athen heimkehrend, in Heidelberg besuchte, so erklärte er sich gern bereit, mir das gewünschte Detail bezüglich der Hochschule, an der er wirkt, zu liefern. Inzwischen ist von seiner und der Hand des Professor Thurber in dem Baumeister'schen Handbuch eine treffliche Darstellung des höheren Schulwesens in den Vereinigten Staaten erschienen. Aber die Aufzeichnungen, die mir Herr Wheeler übergeben hatte, sind dadurch keineswegs nutzlos geworden. Sie erstrecken sich auf alle vier Jahreskurse des philologischen Studiums an der Cornell-Universität und enthalten vielfach auch genauere Angaben, als das mir vorliegende letzte Register dieser Universität für 1896/97.

Vorausgeschickt sei nur noch die Bemerkung, daß an Cornell-University, wie an den meisten merikanischen Universitäten, der Student, welcher dem bachelor of arts zustrebt, sich erst vom ritten Jahr des vier Jahre umfassenden Baccalaureatskurses an ausschließlich einem Spezialstudium uwendet und daß in den ersten zwei Jahren griechische Studien als unentbehrlicher Teil höherer allgemeiner Bildung getrieben werden.

Ferner mögen folgende Notizen über die in Rede stehende Universität hier Platz finden. Sie wurde eröffnet am 7. Oktober 1868, mit Land, Gebäuden, Sammlungen und Geld ausgestattet zum großen Teil durch die Freigebigkeit des Mannes, dessen Namen sie trägt, eines früheren Industriellen, der, nachdem er in den Besitz bedeutender Reichtümer gelangt, auf den Gedanken kam: I would found an institution where any person can find instruction in any study; aber der Staat New-York und die Regierung der Vereinigten Staaten trugen und tragen gleichfalls Bedeutendes zur Unterhaltung und Vervollkommnung des Instituts bei. Die Bibliothek enthält jetzt ungefähr 200,000 Bände und ist eine der besten Universitätsbibliotheken in Amerika. Das Museum der klassischen Archäologie besitzt über 500 Gypsabgüsse. Im Ganzen wirken an

der Anstalt, an der auch alle Disciplinen unserer Polytechniken und der Landwirtschaftskunde vertreten sind, 125 Professoren und studieren etwa 1600 Studenten. Welches Gedeihens sich nun hier die griechischen Studien erfreuen, das bezeugen schon genügend die aus dem Schluß der folgenden Notizen ersichtlichen Zahlen der Dozenten für griechische Sprache, Litteratur und Altertümer und der Studierenden, welche solche Vorlesungen hören: 6 und 125—150.

U.

Erstes Jahr.

1) 3 Stunden wöchentlich: im ersten Tertial Lektüre ausgewählter Reden des Lysias; im zweiten Tert. umfangreiche Stücke der Odyssee; im dritten Tert. ausgewählte Partieen aus Plato mehr beschreibender als erörternder Art. Einmal wöchentlich im 1. u. 3. Tert. schriftliche Übungen.

2) Ergänzungskurs (2 St. wöchentl.) für solche, die umfangreichere Kenntnisse im Griechischen sich zu erwerben wünschen: Lektüre von Xenophons Hellen. Bch. V—VII, Herodot Bch. VI u. VII, Auswahl aus Lucian. Da vorausgesetzt wird, daß an diesem Kurs nur solche sich beteiligen, die ein ausgiebigeres Studium des Griechischen beabsichtigen, erfolgt hier gründliche Einübung der Syntax, und durch häufiges kursorisches Lesen wird Gewandtheit in der Lektüre erstrebt.

Zweites Jahr.

1) Der regelmäßige Sophomore[1]-Kursus (3 Stunden wöchentlich) bietet als Klassenlektüre die Philippischen Reden des Demosthenes im 1. Tert., die Antigone des Sophokles im 2., die Acharner des Aristophanes im 3. Daneben wird als Privatlektüre von allen verlangt im 1. Tert. die Olynthischen Reden des Demosth., im 2. die Taurische Iphigenie des Euripides, im 3. der Plutus des Aristophanes. Schriftliche Übersetzungsübungen werden in den beiden ersten Tertialen gefertigt; im 3. wird ein Überblick über die griechische Litteratur gegeben.

Der Hauptzweck dieses Kurses ist, dem Studierenden das Verständnis für die Hauptgattungen der griechischen Litteratur anzubahnen und ihm wenigstens eine gewisse Anschauung zu vermitteln von dem geistigen Leben der Griechen, wie es sich in den Meisterwerken ihrer Litteratur des 5. und 4. Jahrhunderts offenbart.

2) Wer mehr leisten will, wählt entweder den oben erwähnten „Ergänzungskurs" des ersten Jahres oder, bei genügend fortgeschrittener Leistungsfähigkeit, einen der im folgenden beschriebenen Kurse.

Drittes und viertes Jahr.

In dem dritten Jahr beginnt das Spezialstudium. Vorausgesetzt wird dabei, daß der Student jetzt anfängt, seine Hauptthätigkeit dem speziellen Gebiete zuzuwenden, dem das Thema für seine Promotionsarbeit entnommen werden wird. Bedingung für den (in der Regel am Ende des 4. Jahres) zu erwerbenden Grad eines Bachelor of arts (A. B. = artium baccalaureus) ist nämlich die Anfertigung einer schriftlichen Arbeit, die mindestens Bekanntschaft mit den Methoden selbständiger Forschung bekundet. Diese Arbeit braucht nicht notwendig, wie dies z. B. von der Arbeit behufs Erlangung der Doktorwürde in Philosophie gefordert wird, ganz neue Ergebnisse zu liefern, aber sie muß die Befähigung zu eigener wissenschaftlicher Forschung erweisen.

A. Schriftliche Arbeiten: wöchentliche Übungen im Übertragen schwierigerer Stücke ins Griechische, mit besonderer Berücksichtigung der wesentlicheren idiomatischen Verschiedenheiten zwischen Englisch und Griechisch.

B. Kurse in Lektüre nebst Interpretation:

---

[1]) Sophomore oder Soph ist die durchweg übliche Bezeichnung für die Studierenden im zweiten Jahr.

1) Allgemeiner Lektüre-Kurs, bei dem das Hauptaugenmerk auf den Stil und den materiellen Inhalt des gelesenen Autors gerichtet ist: Auswahl aus Thukydides, des Demosthenes Rede vom Kranz, Äschylus' Gefesselter Prometheus (2 St. wöch.).

2) Griechische Redner: Ausgewählte Reden des Andokides, Lysias und Isäus; oder (in jährlicher Abwechslung hiermit) Demosthenische Reden; Vorlesungen über die Entwicklung der Athenischen Beredtsamkeit und über Athenische Rechtsaltertümer (2 St. wöch.).

3) Elegische und lyrische Poesie: Ausgewählte Partieen aus einer Anthologie und Pindar; Vorlesungen über die früheste Entwicklung der griechischen Dichtkunst (2 St. wöchentl.).

4) Tragödie: Lektüre von Äschylus' Orestestrilogie, Sophokles' Ödipus Tyr., Euripides' Hippolytus; Vorlesungen über scenische Altertümer; kritisch erläuternde Lektüre von Aristoteles' Poetik (3 St. wöchentl.).

5) Aristophanes: Lektüre von 6 Stücken; Vorlesung über die Entwicklung der griechischen Komödie und ihre scenische Darstellung. Jeder Teilnehmer muß eine Spezialuntersuchung anstellen über Fragen aus dem Athenischen Privatleben (nach Aristoph.), oder über Sprache oder Metrik (2 St. wöchentl.).

6) Griechische Philosophie: Lektüre von Platos Republik und Theätet, oder (jährlich damit abwechselnd) einzelner Aristotelischer Werke (3 St. wöchentl.).

7) Epische Dichtung (mit Ausschluß von Ilias und Odyssee): Hesiod, Homerische Hymnen, Apollonius Rhodius, Quintus Smyrnaeus, Kinkels Epic. Græc. fragm. (2 St. wöchentl.).

8) Theokrit: Idyllen (2 St. wöchentl.), jährlich mit Nr. 7 abwechselnd.

Von diesen 8 Kursen werden jedem der beiden Jahrgänge 5 geboten. Denen, die das Baccalaureat bereits erlangt haben (graduate-students) steht die Wahl zwischen beliebigen derselben frei, mit Ausnahme von Nr. 1. Zwischen solchen „Graduirten" und den vorgerückteren Angehörigen des Baccalaureatskurses findet in Hinsicht auf ihre Arbeitsthätigkeit keine scharfe Scheidung statt; aber die Graduierten wenden sich meist den im folgenden erwähnten mehr speziellen Kursen zu.

Kurse in Spezialfächern.

Zutritt zu ihnen haben Graduierte und vorgerücktere Studierende des 3. u. 4. Baccalaureatsjahres, sofern diese letzteren von den Dozenten als dafür befähigt erachtet werden. — Die hier aufgezählten Kurse sind nicht obligatorisch.

1) Griechische Privat- und Staatsaltertümer: In den beiden ersten Tertialen wird eine Übersicht gegeben über die wesentlichsten Züge des altgriechischen Privatlebens, nebst Vorlesungen über griechische Topographie, die erhaltenen Architekturreste in Athen, Olympia 2c. und das moderne Griechenland. Veranschaulichung vermittelst des Skioptikons. Das 3. Tertial ist den Athenischen und Spartanischen Staatsaltertümern gewidmet (2 St. wöchentlich).

2) Schriftliche Arbeiten für Vorgerückte: Vergleichung des historischen Stils mit dem rednerischen und dem Dialog; ausgewählte Kapitel aus der historischen Syntax (2 St. wöchentl.).

3) Neugriechisch: Vokabular und Grammatik; mündliche und schriftliche Übungen; Lektüre byzantinischer und früh-neugriechischer Litteratur (2 St. wöchentl. in einem Tertial).

4) Neutestamentliches Griechisch: Lektüre und Interpretation ausgewählter Stücke aus den Evangelien, den Episteln, den Kirchenvätern und den Apologeten; Vorlesungen über die Sprache und einschlägige geschichtliche Stoffe (2 St. wöchentl.).

5) Geschichte der alten und mittelalterlichen Philosophie: Vorlesungen (2 St. wöchentl.).

6) Interpretation von Aristoteles' Nikomachischer Ethik (3 St. wöch.).

7) Klassische Archäologie: Allgemeiner Kurs über die historischen Methoden und die Ziele dieser Wissenschaft, und Einführung in das Studium der antiken griechischen und römischen Überreste (2 St. wöchentl.).

8) Geschichte der antiken Skulptur: 2 St. wöchentl. in einem Tertial.

9) Geschichte der antiken Malerei: 2 St. wöchentl. in einem Tertial (abwechselnd mit Nr. 8).

10) Vorlesungen in der Sammlung von Gypsabgüssen: Periegetischer Kurs bei den mehr als 500 Abgüssen antiker Skulpturen, die sich in dem Museum befinden (1 St. wöchentl.).

11) Vergleichende Grammatik der griechischen und lateinischen Sprache; historische Behandlung der Laute und Flexionen (2 St. wöchentl.).

Seminare.

Diese werden im wesentlichen in gleicher Weise geleitet wie die Seminare der deutschen Universitäten; nur wird von jedem Mitglied erwartet, daß es sich während des Jahres mit der Behandlung einer speziellen Aufgabe befaßt und über den Fortgang seiner Untersuchungen alle 4 Wochen im Seminar Bericht erstattet. Alle Arbeiten eines Jahres beschäftigen sich mit einem bestimmten, abgegrenzten Gebiet.

1) Griechisches Seminar: für 1896/97 Behandlung der attischen Inschriften.

2) Archäologisches Seminar.

3) Seminar für alte und mittelalterliche Philosophie.

Die Lehrkräfte für das Griechische bestehen gegenwärtig aus folgenden Herrn:

Benjamin Ide Wheeler, Professor. Hauptfach: Linguistik, d. h. Grammatik der griechischen Sprache.

George Bristol, Beigeordneter (Associate) Professor. Hauptfach: Griechische Litteratur.

Alfred Emerson, Beigeordneter Professor, Archäologe.

William Alexander Hammond, Assistent (Assistant) Professor. Spezialfach: antike Philosophie.

Lewis Leaming Forman, Instruktor. Hauptfach: Schriftliche Arbeiten und griechische Syntax.

Andrew C. White, Instruktor. Spezialfach: Neues Testament und Neugriechisch.

Die Zahl der Teilnehmer am griechischen Unterricht beträgt in der Regel 125—150, ein recht ansehnlicher Bruchteil von der Gesamtzahl der Studierenden. Unter diesen 125 befinden sich meist 10—12 „Graduirte."

Die Erfordernisse behufs Erlangung der philosophischen Doktorwürde sind im wesentlichen die gleichen, wie auf den deutschen Universitäten, d. h. eine druckreife Abhandlung mit eigenen wissenschaftlichen Ergebnissen und mündliche Prüfung in drei Fächern.

B. J. Wheeler.

Der Plan eines deutschen Nationalfestes.

In den letzten Jahren sind mannigfach vereinzelte Mitteilungen über eine Reform der deutschen Volksfeste und in Verbindung hiermit über ein deutsches Nationalfest in die Öffentlichkeit gelangt. Nachdem durch eingehende Beratungen in engerem Kreise, bereits von 1894 ab, diese Bestrebungen eine bestimmte Gestalt gewonnen haben und der Weg der Inangriffnahme des Planes selbst im allgemeinen vorgezeichnet ist, hat der Abgeordnete von Schenckendorff,

der an der Spitze dieser Bestrebungen steht, in einer Denkschrift, die bei R. Voigtländer in Leipzig erschienen ist, eine zusammenhängende Darstellung der Entstehung, Entwicklung und Bedeutung der deutschen Nationalfeste veröffentlicht, aus welcher wir das Folgende hervorheben.

Ein deutsches Nationalfest kann nicht den Zweck verfolgen, dem Volke nur ein großartiges Schauspiel vorzuführen. Dies würde wohl das Interesse der Zuschauer erregen, sie im Innersten aber unberührt lassen. Ein solches Fest muß vor Allem volkstümlich sich gestalten, es muß notwendig mit seinem Lebensnerv fest und tief in das deutsche Volksleben selbst eingreifen, und hieraus erwachsend seine Nahrung ziehen; es muß einem nationalen Bedürfnis entsprechen, dem Fortschritt deutscher Kultur dienen, und in seiner Durchführung eng an deutsche Eigenart sich anschließen.

Im Schoße des Vorstandes vom Zentral-Ausschuß für Volks- und Jugendspiele erwachsen und später von dem letzteren aufgenommen, ist dies Unternehmen, seiner Ursprungsstelle entsprechend, zunächst mit Vertretern verwandter Korporationen, nämlich der deutschen Turnerschaft und der Sports, in Beratung gezogen. Diese Verhandlungen fanden am 19. Januar und am 7. Juni 1896 zu Berlin statt. Der Zentral-Ausschuß stellte sodann auf seinem II. deutschen Kongresse, der vom 11. bis 13. Juli desselben Jahres zu München abgehalten wurde, das Thema „Nationaltage für deutsche Kampfspiele“, „ein deutsch-nationales Olympia“ — wie der Plan anfänglich bezeichnet wurde — zur allgemeinen öffentlichen Erörterung.

Im Laufe der Entwicklung hat dieser Plan, der anfänglich und seiner Entstehung nach die Förderung der Leibesübungen in Deutschland zum Ausgangspunkt nahm, jedoch das vaterländische Interesse als Haupttriebfeder erachtete, in dem angedeuteten Sinne sich zu einem allgemeinen deutschen Feste ausgestaltet. Dementsprechend werden daher jetzt auch diejenigen maßgebenden Kreise zur Mitwirkung heranzuziehen sein, die durch ihren Einfluß jene innere Verbindung des deutschen Festes mit dem deutschen Volksleben anzubahnen vermögen. Diesen Einfluß würden die Vertreter von Sport, Spiel und Turnen allein naturgemäß nicht ausüben können. Die hochwichtige Frage der Leibesübungen wird indessen als ein wesentlicher Teil des Ganzen weiter zu fördern sein. Sie werden bei dem deutschen Feste durch Darlegung deutscher Kraft und Tüchtigkeit vor versammeltem Volke im Rahmen einer künstlerisch veredelten Feier das belebende Element des Festes bilden; während das Wesen desselben in der großen nationalen Kundgebung, die in Form einer in fünfjährigen Zwischenräumen wiederkehrenden nationalen Feier hervortritt, liegen dürfte. Deshalb wird in der weitern Entwicklung der Dinge ein besonderer selbständiger Ausschuß für deutsche Nationalfeste zu bilden sein, der Vertreter aller dieser beteiligten Kreise heranzuziehen hat.

Im weiteren werden mit eingehender Begründung als Ziele eines deutschen Nationalfestes angeführt:

A. Die Anregung zur Bildung von örtlichen Volksfesten, die Schaffung einer Belebungs-, einer Veredlungs-, einer Erhaltungsquelle derselben;
B. Die Anregung auf die große und breite Masse des Volkes, Körperzucht zu üben, die Leibesübungen zu einer Volkssitte zu machen, und diese zu normaler Entwicklung zu führen;
C. Die Förderung sozialen Ausgleiches durch Weckung einer Bürgersitte, welche soziale Gesinnung schätzt und pflegt, und
D. Die Stärkung des Nationalgefühls, die Festigung des deutschen Einheitsgedankens.

Dieser Teil der Denkschrift schließt mit den Worten: „Wie sich die weitere

Entwicklung der Dinge aber auch gestalten möge; ob die Durchführung auf den ersten Wurf gelingt, oder ob sie erst einer späteren Zeit vorbehalten ist; insbesondere auch, ob die Begeisterung und die Opferfreudigkeit der begüterten Kreise so weit reichen werden, um die Durchführung des Planes zu ermöglichen; — einmal aufgestellt, wird dieses vaterländische Ziel niemals mehr von der Tagesordnung des deutschen Volkes verschwinden."

Es folgt sodann eine eingehende Darlegung der Grundlinien des Vorgehens und der Organisation für die Vorbereitung des I. Deutschen Nationalfestes 1900, woran sich die folgenden Schlußsätze anreihen:

„Man wird sich nicht verhehlen können, daß ein solches großes vaterländisches Werk mit Aussicht auf Erfolg nur aufgenommen werden kann, wenn seine Ziele im deutschen Volke Wurzel zu schlagen vermögen, und wenn begeisterte Förderer ihm helfend zur Seite stehen. Daher ergeht unser Ruf an alle deutschen Vaterlandsfreunde im In- und Auslande: ihre Sympathie für dieses Werk kundzuthun und es durch Wort und That zu fördern. Bildet die Gesundung der Feste des deutschen Volkes doch ein immer mächtiger werdendes nationales, soziales und Kulturbedürfnis unserer Zeit; gilt es doch hier Ziele zu fördern, die mitbestimmend für die gesamte weitere Wohlfahrt unseres Volkes sind.

Unsere Zeit trägt den Charakter der Gährung und Zersetzung im gesamten Volksleben, und ihr zerstörender Einfluß tritt im öffentlichen Leben in immer weiterem Maße hervor. Da gilt es auch von dieser Seite her ein Einigendes als Ziel hinzustellen und bewahrende Kräfte im Volke lebendig zu machen.

Möchten die Feste des deutschen Volkes in diesem Geiste erstehen, von Geschlecht zu Geschlecht zu immer höherer Entwicklung sich ausgestalten und reichen Segen über unser Volk verbreiten!"

Das Ganze stellt ein fertiges Programm dar, ist, unter Ausschluß jedes partei- oder sozialpolitischen Standpunktes, von echter Vaterlandsliebe getragen, und verdient die ernste Beachtung aller derer, welche tiefer greifende Mittel für das Gedeihen unseres Volkslebens ins Auge fassen.

Die konstituierende Versammlung zur Bildung eines Ausschusses für deutsche Nationalfeste.

Am 31. Januar fanden sich im neuen Reichstagsgebäude eine Reihe hervorragender Männer aus allen Teilen Deutschlands zusammen, um, der Aufforderung des Abgeordneten v. Schenckendorff folgend, die Frage der deutschen Nationalfeste eingehend zu erörtern und der Verwirklichung entgegen zu führen. Die Versammlung bestand aus Vertretern des deutschen Lehrervereins, des Patriotenbundes, des Kriegerbundes, des Alldeutschen Verbandes, der Universitäten, des Verbandes akademischer Turnvereine, der Städte Leipzig und Rüdesheim und des Zentral-Ausschusses für Volks- und Jugendspiele. Die deutschen Architekten und Ingenieure waren vertreten durch Andreas Meyer-Hamburg, Baurat Böckmann-Berlin, Professor Bruno Schmitz-Charlottenburg, Thieme-Leipzig, Ehlers-Hamburg. Außerdem waren noch erschienen der Chef des Militär-Erziehungswesens, General der Infanterie v. Keßler, der zweite Vizepräsident des preuß. Abgeordnetenhauses Dr. Krause, die Abgeordneten Hasse, Vandelow, Knebel, Böttinger und A. m. Von den zahlreichen Sympathiekundgebungen sei besonders diejenige des Reichskanzlers Fürsten zu Hohenlohe erwähnt, welche bekundet, daß derselbe den Bestrebungen warmes Interesse entgegenbringt.

Nachdem der Abgeordnete v. Schenckendorff die Versammlung mit einem begeistert aufgenommenen Hoch auf den deutschen Kaiser und seine hohen Verbündeten eröffnet hatte, legte er mit einem Rückblick auf die Entstehung des Gedankens in glänzender und überzeugender Weise Zweck und Ziel der deutschen Nationalfeste dar. Die heutige Versammlung sei eine Freundes- und Festversammlung, führte er aus, die den Taufakt der in langer Vorbereitung gereiften Idee vollziehen und sie helfend und ratend in treuer Fürsorge der Wirklichkeit unseres nationalen Lebens zuführen solle. An der Hand seiner Denkschrift sowie in Ergänzung derselben beantwortete der Redner eingehend die drei Fragen: 1. Liegt ein Bedürfnis für ein deutsches Fest vor? 2. Wie sind die Ziele des Nationalfestes zu erreichen? und 3. Wie ist die Ausführung des Festes gedacht? Redner wies hierbei nach, wie sehr ein Nationalfest — so, wie es geplant ist — den Bedürfnissen des gesamten deutschen Volkes entsprechen würde. Es sei keineswegs Selbstzweck; seine Ziele seien vielmehr, durch eine zweckentsprechende Organisation in das Volksleben selbst einzugreifen, die körperlichen Übungen zu einer Volkssitte zu machen und damit die geistige wie körperliche Volkskraft zu stählen und der nervösen Überreizung und Erschlaffung entgegen zu arbeiten, die täglich an Boden zu gewinnen droht; die Volksfeste neu zu beleben und mit edlerem Geiste zu erfüllen; den sozialen Ausgleich zu fördern und den Bürgersinn zu heben zu gemeinschaftlicher Schaffensfreude, endlich aber über Alles hinaus das nationale Empfinden und Wollen zu kräftigen und die Liebe zum großen deutschen Vaterlande als unausrottbares Eigentum unserer Jugend und unserem Volke mehr und mehr in die Seele zu pflanzen. Der Größe dieser Aufgabe werde der Segen entsprechen, den ihre Ausführung mit sich bringen würde. — Die auf durchaus praktisch durchführbarer Grundlage beruhende Anschaulichkeit der Ausführungen fand allgemeine Zustimmung. Ersichtlich handelt es sich hier nicht mehr um ein in der Luft stehendes Traumgebilde, sondern um ein reiflich erwogenes, durchgearbeitetes und in langsamer Entwicklung herangereiftes Unternehmen von größter vaterländischer Tragweite.

Betreffs der Organisation beschloß man, ein Präsidium von 36 Herren aus allen Teilen Deutschlands zu wählen, die ihre Arbeitskraft und ihren Einfluß in den Dienst der Sache stellen würden. Durch Zuwahl solle diese Zahl auf 48 erhöht werden. Die anwesenden Mitglieder des gewählten Präsidiums traten am Schluß der Sitzung zusammen, um den Vorstand desselben zu wählen. Zum ersten Vorsitzenden wurde der Abgeordnete v. Schenckendorff-Görlitz bestimmt; die Stelle eines ersten Stellvertreters wurde für einen süddeutschen Vertreter offen gehalten. Dr. F. A. Schmitt-Bonn wurde zum zweiten stellvertretenden Vorsitzenden, Hofrat Dr. Rolfs-München zum Generalsekretär im Ehrenamt, sowie Direktor Raydt-Hannover zum Geschäftsführer erwählt.

Die nunmehr über Einzelfragen eröffnete Debatte hielt sich durchgehends auf der Höhe der übrigen Verhandlungen. Man wurde unter sich einig, periodische Feste in regelmäßiger Wiederkehr in der ersten Septemberwoche zu veranstalten, ohne zunächst eine Wiederkehr in fünf Jahren festzulegen. Die weitaus wichtigste Frage bildete aber naturgemäß die Wahl der Feststätte. Hierüber waren die Meinungen geteilt. Sowohl der Kyffhäuser wie das Niederwald-Denkmal, die Städte Leipzig und Frankfurt a. M. fanden warme Fürsprecher. Namentlich erregte das von Bruno Schmitz und Böckmann ausgearbeitete Projekt, das die Kyffhäuser-Idee in außerordentlich geistreicher und bestechender Weise zur Ausführung bringt, das größte Interesse. Der Wichtigkeit und Schwierigkeit der Sache entsprechend kam es hierüber noch zu keiner Entscheidung, und es wird einer außerordentlich sorgfältigen Prüfung aller Umstände und Verhältnisse bedürfen, um diese wichtige Frage, die auf das innigste mit dem Gelingen des Planes zusammenhängt,

befriedigend zu lösen. Auch kann man weitere Vorschläge für eine geeignete Feststätte aus anderen Kreisen des Volkes jetzt nach dieser Anregung erwarten. Diese Lösung wurde dem Präsidium anvertraut, und es steht zu hoffen, daß es sich seiner Aufgabe in objektivster Weise zum Heile des Ganzen entledigen wird.

Zum Schluß sei noch darauf hingewiesen, daß selten ein groß angelegter vaterländischer Plan mit so viel Begeisterung und zugleich kühl erwägender Umsicht, so viel Schaffensfreude, sorgfältiger Vorarbeit und zielbewußtem Wollen ins Leben getreten ist, als der Gedanke der Einrichtung deutscher Nationalfeste. Bleibt diese Einmütigkeit, Begeisterung und der praktische, auf die Wirklichkeit gerichtete Blick obwaltend, so ist zu hoffen, daß diese große und schwierige Aufgabe gelöst und dem deutschen Volke eine Gabe in die Wiege des neuen Jahrhunderts gelegt wird, die seiner Wohlfahrt und der Kräftigung des Nationalgefühles dienen wird.

Die fast fünfstündigen, ohne Unterbrechung fortgesetzten Verhandlungen wurden stenographisch aufgenommen und werden demnächst durch den Buchhandel der Öffentlichkeit übergeben werden.

Die beiden obigen Mitteilungen über den Plan einer Veranstaltung deutscher Nationalfeste sind mir von dem Geschäftsführer des Zentralausschusses zur Förderung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland zugegangen. Auch weiterhin wird dieser Angelegenheit in unserer Zeitschrift alle Aufmerksamkeit gewidmet werden, und gern habe ich der ehrenden Aufforderung entsprochen, dem Präsidium des Ausschusses für deutsche Nationalfeste beizutreten.

Eine wesentliche Ergänzung des obigen Berichts über die Berliner Versammlung vom 31. Januar geht uns soeben mit einer Publikation zu, deren Titel lautet: „Die deutschen Nationalfeste und der Kyffhäuser als Feststätte. Vorträge gehalten in der konstituierenden Versammlung des Ausschusses für deutsche Nationalfeste von W. Böckmann, Kgl. Baurat, und Bruno Schmitz, Prof. u. Mitglied der Kgl. Akademie der Künste. Berlin 1897. Verlag der deutschen Bauzeitung. In Kommission bei Ernst Toeche." (Mit einem Situationsplan und zwei Ansichten der geplanten Feststätte aus der Vogelschau.) Wir kommen auf diese interessante Veröffentlichung im nächsten Heft zurück. G. Uhlig.

---

† Johann Stauder.

In der Nacht vom 18. zum 19. Januar d. J. verschied zu Berlin nach achttägigem Krankenlager der Wirkl. Geheime Ober-Regierungsrat und vortragende Rat im Kultusministerium Dr. Stauder im Alter von 67 Jahren. Der Propst der St. Hedwigskirche, Herr Jahnel, hielt am 22. Januar um 2 Uhr eine ergreifende Leichenrede in dem Trauerhause und geleitete den Sarg nach dem Kirchhof der St. Hedwigs-Gemeinde in der Liesenstraße. In dem Entschlafenen verlor der Staat einen hervorragenden, hochbegabten und pflichttreuen Beamten, dessen Verlust namentlich in den Kreisen der höheren Lehranstalten Preußens tief empfunden werden wird.

Johann Stauder war geboren am 4. Dezember 1829 zu Niederolm bei Mainz. Nachdem er seine Studien an dem Gymnasium dieser Stadt beendet, studierte er an den Universitäten Heidelberg und Gießen Philologie und Geschichte und kehrte für das Jahr 1851/52 nach Mainz zur Ableistung des Probejahrs zurück. Im Frühjahr 1853 verließ er den öffentlichen Schuldienst, um Lehrer und zweiter

Erzieher der Söhne Sr. Kgl. Hoheit des Fürsten Karl Anton von Hohenzollern, insbesondere des jetzigen Königs Karl von Rumänien, zu werden. Vier Jahre widmete er dieser hohen Aufgabe, deren erfolgreiche Lösung einen lebhaften brieflichen Verkehr mit seinen Zöglingen und deren Vater Jahre lang zur Folge hatte. Seit Herbst 1857 bis Ostern 1859 war er Lehrer an dem Gymnasium zu Bonn, dann 5 Jahre an dem Marzellen-Gymnasium zu Köln fünfter Oberlehrer und Ordinarius einer Prima, in der ihm der deutsche und der altsprachliche Unterricht überwiesen waren. Ostern 1864 als Gymnasial-Direktor nach Emmerich berufen, wirkte er auch in dieser Stellung mit großem Erfolg bis Ostern 1871. Am 19. April 1865 schloß er dort den Bund fürs Leben mit Fräulein Alwine van Gülpen, die ihm eine Tochter und einen Sohn schenkte. Während seiner Emmericher Zeit nahm er auch ein Mandat als Landtags-Abgeordneter für den Wahlkreis Rees an. Er gehörte zur freikonservativen Fraktion. Am 16. Januar 1871 aber legte er das Mandat nieder, nachdem er zum Direktor des Kaiser-Karls-Gymnasiums zu Aachen befördert worden war. Sein Wirken in dieser Stellung gab der Anstalt einen bedeutenden Aufschwung, wenngleich es nur drei Jahre dauerte. Denn bereits am 25. März 1874 erhielt er seine Ernennung zum Provinzial-Schulrat in Coblenz. Nachdem er den Minister Falk auf seiner Reise durch die Rheinprovinz im Sommer 1875 als Vertreter des Rheinischen Provinzial-Schulkollegiums begleitet hatte, zog dieser ihn zunächst als Hilfsarbeiter in das Unterrichts-Ministerium, und am 13. Oktober 1875 erfolgte seine Ernennung zum Geheimen Regierungsrat und vortragenden Rat. Fünf Jahre später wurde er zum Geh. Ober-Regierungsrat und 1892 zum Wirkl. Geh. Ober-Regierungsrat mit dem Range eines Rates erster Klasse ernannt. Auch hohe Ordensauszeichnungen wurden ihm von mehreren Staaten zu teil. Als Referent in der Abteilung für das höhere Schulwesen hatte er das Decernat über die Angelegenheiten der katholischen höheren Lehranstalten der Rheinprovinz, Westfalens, Posens und Schlesiens. An die Stelle der beiden zuletzt genannten Provinzen trat später Hessen-Nassau.[1]) Seit 1888 war er Mitglied der Reichs-Schulkommission und nahm als Vertreter Preußens an deren Konferenzen teil. Die Anforderungen dieser Stellung nötigten ihn zum Aufgeben seiner Thätigkeit als Mitglied der für die Kriegs-Akademie eingesetzten Studienkommission, der er seit 1875 angehört hatte. Mitglied der Studienkommission des Kadettenkorps aber blieb er bis Ostern 1895, wo eine Erleichterung der Arbeitslast für ihn notwendig wurde.

Ein hochbedeutsamer Schlußstein wurde seiner amtlichen Thätigkeit am 1. Januar d. J. hinzugefügt, wo der Ministerial-Direktor Dr. de la Croix in den Ruhestand trat. Dessen Geschäfte in allen die höheren Lehranstalten betreffenden Angelegenheiten wurden nun Stauder übertragen (während die Universitätsangelegenheiten dem Geheimen Rat Althoff, die auf die Kunst bezüglichen dem Geheimen Rat Schöne zufielen). Stauder war der erste (und hoffentlich nicht der letzte) Schulmann, der die Befugnisse eines Ministerial-Direktors im preußischen Kultus-

[1]) Als ältester der mit der Sorge für Gymnasien und Realschulen betrauten Räte bearbeitete er zugleich in erster Linie die Generalia. U.

ministerium erhielt. Leider war es ihm nur wenige Tage vergönnt, das hohe Amt zu verwalten, zu dessen Annahme er sich voll freudigen Stolzes trotz seiner immer mehr zunehmenden Schwäche entschloß. Mit dem Aufgebot des Restes seiner Kraft erstieg er die letzte Stufe seiner Wirksamkeit, wohl mit dem Bewußtsein, daß er damit zugleich seinen Berufsgenossen Bahn breche. Schon am 12. Januar lähmte ihn ein Schlaganfall, der eine Woche später die Auflösung herbeiführte. Ein altes Herzübel hatte ihn schon seit Jahren genötigt, teils in Nauheim, teils im Schwarzwald Heilung oder doch Linderung zu suchen. Aber der Erfolg dieser Kuren war nur vorübergehend. Heftige asthmatische Beschwerden steigerten im vorigen Jahre und namentlich im Dezember sein Leiden, dem die unermüdliche Schaffenslust schließlich unterliegen mußte. Vergebens mahnte ihn die Familie zur Schonung; die warme Begeisterung für die ihm anvertrauten wichtigen Interessen des Vaterlands und ein festes Gottvertrauen ließen ihn alle Bedenken überwinden. Die Bewunderung seiner Umgebung erregte er oft durch den heitern Sinn, der ihm auch auf dem Schmerzenslager treu blieb. Nur über einen Kummer wurde er nicht Herr, und er hat neben den physischen Leiden seine Kraft gebrochen, der über den frühen Verlust seines einzigen, ungemein begabten und liebenswürdigen Sohnes Karl, der am 22. Januar 1893 einem plötzlich aufgetretenen Lungenleiden erlag.

An den oben erwähnten vier rheinischen Gymnasien ist die segensreiche Thätigkeit des Verstorbenen noch heute in bester Erinnerung. Durch sein vorbildliches Wirken weckte er Nacheiferung, und eine wirkliche Freude war es, unter der Leitung eines Mannes von dieser Offenheit und Liebenswürdigkeit zu arbeiten, der auch mit seiner Anerkennung guter Leistungen nie zurückhielt. Auch alle Schüler, insbesondere die, welche seinen Unterricht genossen, fühlten sich erwärmt und gehoben durch die Macht seiner Persönlichkeit, durch die Überzeugungskraft seiner Rede. Als wichtigstes Ziel galt ihm stets die Charakterbildung der jungen Leute, ihre Erziehung zu Gottesfurcht und Vaterlandsliebe. Die hohe Stellung, die er über 21 Jahre unter 5 Ministern bekleidete, änderte an seinem Wesen und Benehmen nichts. Er blieb der einfache Mensch von wohlthuendster Freundlichkeit. Sein Ohr blieb immer offen für gerechte Wünsche derer, die er als zuverlässig erkannt hatte. Allem Scheinwesen und aller Schlaffheit war er dagegen gründlich abhold und wußte mit ihnen den Kampf energisch zu führen.

Unter den neuen Einrichtungen des höheren Schulwesens, bei denen der Entschlafene in erster Linie beteiligt war, sind die wichtigsten die Einführung des Seminarjahrs für die Kandidaten des höheren Schulamts i. J. 1890, wodurch für die praktische Schulung derselben vor dem Antritte des Probejahrs gesorgt wurde, und die Aufstellung der neuen Lehrpläne für die höheren Schulen vom 6. Januar 1892, sowie der damit eng verbundenen Prüfungs-Ordnungen. Als begeistertem Verehrer des klassischen Altertums fiel es ihm sicher nicht leicht, den auf diesem Gebiet liegenden Gymnasialstudien engere Grenzen zu ziehen. Aber er unterzog sich mit treuer Hingabe auch dieser zwingenden Forderung und sorgte dafür, daß durch Ausscheiden der nicht wesentlichen Elemente dieses Unterrichts und durch Verbesserung des Lehrverfahrens die wichtigsten Ziele erreichbar blieben. Auf-

merksam hat er, wie der Reichsanzeiger Nr. 21 vom 25. Januar in dem warmen Nachrufe hervorhob, bis zum letzten Tage seines arbeitsreichen Lebens die Durchführung der neuen Lehrpläne verfolgt und die Wirkungen beobachtet, welche sie auf den Unterrichtsbetrieb bisher ausgeübt haben: er zeigte sich stets zugänglich für die von bewährten Schulmännern ihm mitgeteilten Erfahrungen auf diesem Gebiete und war dankbar für jede Unterstützung, die er dabei in den Kreisen der Lehrer fand. Sein Bedürfnis, mit der Praxis in enger Berührung zu bleiben und die verschiedensten Meinungen zu hören, zeigte sich auch in den häufigen Besuchen von Anstalten und von Versammlungen (auch der vorjährigen rheinischen Direktorenkonferenz wohnte er z. T. noch bei).

Daß er Feinde hatte, versteht sich bei seinem geraden, entschiedenen Charakter von selbst. Auch als Katholik ist er lebhaft angegriffen worden, als er dem Centrum gegenüber wiederholt die Politik des Ministers Falk im Abgeordnetenhause verteidigte. Indes wurde von den Führern dieser Partei seine Haltung später als eine korrekte und für einen Staatsbeamten selbstverständliche anerkannt, wie dies auch nach seinem Tode manche Centrumsblätter unter Hervorhebung seiner persönlichen Liebenswürdigkeit thaten.

Und was Probst Jahnel zusammenfassend über den Verewigten sagte, entspricht völlig der Wahrheit: „Je größer sein Wirkungskreis wurde, desto mehr offenbarten sich seine glänzenden Gaben des Geistes und Herzens, mit denen er Gott und dem Kaiser, der Kirche und dem Vaterlande in offener, gerader, treuer Weise sein Leben lang diente.“

Den vorstehenden Nachruf verdanken wir der Feder eines preußischen Schulmannes. Aus eigener Erfahrung erlauben wir uns Folgendes beizufügen.

In der That gehörte Stauder zu den liebenswürdigsten und wohlwollendsten Menschen, die ich kennen gelernt. Die Zugeknöpftheit, die man gern allen höheren preußischen Beamten zuschreibt, war ihm durchaus fremd. Nicht Eigenheiten der Aussprache, aber sein Wesen erinnerte an die Bewohner der Rheinlande und der Stadt, in der er seine Schulzeit zugebracht hatte. Sein ebenso zu heiterer wie zu jeder ernsteren Konversation geneigter Sinn machte ihn auch zu einem vortrefflichen Gesellschafter, und wer ihn in einem Sommeraufenthalt beobachtete und von dem Mann sonst nichts wußte, der ahnte nicht, welche Arbeitslast auf seinen Schultern ruhte und wie aufreibend seine Thätigkeit war.

Aber auch von etwas Anderem, von Stauders innerlicher Stellung zu den Lehrplanveränderungen im Jahr 1892 halte ich mich für befähigt einiges zu sagen nach den eingehenden Gesprächen, die ich mit dem Verstorbenen besonders in Tagen der Ferienmuße gehabt, und nach brieflichen Äußerungen, die auf Bitten um Auskunft meist mit einer Schnelligkeit erfolgten, welche bei einem überbürdeten Beamten erstaunlich war.

Die neuen preußischen Lehrpläne für Gymnasien und Realschulen haben dem, der sie entwarf und in erster Linie die Verantwortlichkeit für sie hatte, bisher doch wohl mehr Einwände als Anerkennung eingetragen, und teilweise hat sich die aus-

stellende Kritik in ganz absprechender Weise geäußert. Sie kam von verschiedenen, ja entgegengesetzten Seiten. Denn einmal machten sich die enttäuschten Reformer Luft und klagten, daß ja eigentlich gar keine Veränderung vorgenommen sei, daß man ihren Knaben- und Elternbeglückungsplänen, ihren Projekten zur Rettung des Vaterlandes das Ohr verschlossen habe. Solchen Expektorationen eines Friedrich Lange, Hugo Göring, Arnold Ohlert gegenüber zeigte Stauder etwas, was ihm sonst nach meiner Erfahrung nicht eigen war, eine gewisse souveräne Stimmung, die sich häufig auch in treffendem Spott äußerte. Anders dagegen empfand er und sprach er sich aus, wenn die Rede auf die Klagen kam, die über die neuen Lehrpläne von Freunden der humanistischen Schulbildung erhoben wurden. Diese Vorwürfe verletzten ihn zum Teil tief. Er war überzeugt, gethan zu haben, was er zu thun vermochte, um der deutschen Wissenschaft und unseren auf gelehrten Studien beruhenden Berufsarten die großen Vorteile zu wahren, die ihnen seit Jahrhunderten aus der Pflege der humanistischen Studien an den Gymnasien erwachsen sind, und er erklärte, bei der Beschränkung der diesem Unterrichtsgebiet zugewiesenen Zeit nur der zwingenden Notwendigkeit gewichen zu sein.

Die hier in Betracht kommenden Punkte wurden von dem Verstorbenen mit mir um so eingehender besprochen, als auch ich bald nach Veröffentlichung der Lehrpläne eine Reihe von Einwendungen gegen sie in dieser Zeitschrift gemacht hatte, von der Überzeugung ausgehend, man müsse zu erreichen suchen, daß nicht gewisse in den preußischen Gymnasien eingeführte Neuerungen von den andern deutschen Staaten adoptiert würden. Das Ergebnis der Gespräche war für mich zwar nicht, daß ich anders über diese Neuerungen dachte (wie ich denn jene Einwände in den Thesen wiederholt habe, die im Jahrgang 1895 des Hum. Gymn. S. 170 veröffentlicht sind), wohl aber wurde ich überzeugt, daß manches nicht Wünschenswerte in Preußen unter den obwaltenden Umständen unvermeidlich war.

Voran stand die Abschlußprüfung, die freilich nicht, wie z. T. geschehen ist, als etwas Ungeheuerliches, Unerhörtes bezeichnet werden darf, die ich aber heute ebenso, wie früher, als etwas Nachteiliges ansehen muß wegen des Einflusses, den sie m. E. auf den Unterrichtsbetrieb üben muß und den sie auf Verteilung des Lehrstoffes unter die verschiedenen Klassen üben kann und in Preußen thatsächlich geübt hat. Stauder gab zu, daß unter Umständen diese Prüfung unerwünschte Wirkungen haben könne. Aber hinsichtlich dieses Punktes war offenbar das Eintreten der Militärverwaltung für das Projekt so ausschlaggebend, daß dessen Verwirklichung in dem führenden deutschen Staat von vornherein feststand. Schon vor dem Erscheinen der neuen Lehrpläne war mir dies durch die Korrespondenz mit einem wohlunterrichteten Mann vollkommen klar geworden.

Ein zweiter Punkt war die Verminderung der Gesamtstundenzahlen für die einzelnen Klassen. Eine Minorität der Dezemberkonferenz hatte ihrer Ansicht Ausdruck gegeben, daß eine Verminderung der an den preußischen Anstalten geltenden Zahlen nicht notwendig sei, und ich (der ich zu jener Minorität gehörte) denke auch gegenwärtig ebenso, gestützt auf die Erfahrungen, die man in Württemberg, Sachsen, Hessen und Baden gemacht hat und macht. Auch Stauder war

nicht von der Notwendigkeit überzeugt, aber die große Majorität jener Konferenz stand auf der andern Seite, und bis in die höchsten Kreise reichte und wurde mit Entschiedenheit festgehalten die Ansicht, daß zum Zweck körperlicher Kräftigung der Jugend eine größere Reihe von Schulstunden geopfert werden müsse. Hat doch einige Zeit später in zwei Fällen eine ganz geringe Vermehrung der wöchentlichen Stunden für die drei obersten Jahreskurse über den Normalstundenplan des Jahres 1892 hinaus schon Anstoß gegeben: nämlich als bei der Neuorganisation des Collège royal français in Berlin der Obersekunda und den beiden Primen dieser Anstalt je 1 St. wöchentlich mehr zugewiesen wurde und als durch die Zulassung einer siebenten Lateinstunde in den 3 obersten Klassen der normalen preußischen Gymnasien wenigstens die Möglichkeit dieses kleinen Plus an allen diesen Anstalten gegeben war. (Nur dem städtischen Gymnasium in Frankfurt a. M. wurden wegen des experimentellen Charakters der Anstalt je 3 wissenschaftliche Stunden mehr für die O. II, U. I und O. I ohne Weiteres zugestanden.)

Die Verkürzung des klassischen Unterrichts. Wir müssen scheiden zwischen dem griechischen und lateinischen. Was den ersteren betrifft, so mußte ich Stauder nach meinen an allen badischen Gymnasien gemachten Erfahrungen zugeben, daß mit 6 wöchentlichen Stunden in 6 Jahren ganz Ersprießliches geleistet werden kann, wenn auch weitere Ausdehnung der griechischen Lektüre, wie sie durch die dem Griechischen in Württemberg und Sachsen gewidmete Stundenzahl ermöglicht wird, für die historische, philosophische und ästhetische Bildung der Jugend höchst vorteilhaft ist. Mein Bedenken wegen der wesentlich verringerten Zahl der lateinischen Stunden dagegen war sehr stark,[1] und dieses wurde auch von dem Verstorbenen keineswegs ganz zurückgewiesen: schon längere Zeit, bevor die siebente Lateinstunde für die drei obersten Kurse des Gymnasiums durch Erlaß des preußischen Unterrichtsministeriums zugelassen wurde, sprach er es als seinen Wunsch aus, wenigstens diese Stunden dem lateinischen Unterricht zurückzugewinnen. Fragt man aber, was denn der Grund zu der starken Beschneidung des Lateinischen im Jahre 1892 war, so wird mit Unrecht gegen Stauder der Vorwurf erhoben, daß er, dem Encyklopädismus huldigend, bei der Lehrplanänderung glaubte ungleich mehr Stunden als bisher dem nichtklassischen[2]) Unterricht einräumen zu müssen.

---

[1]) In dem Bericht über die 33. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner, der jüngst in den Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik veröffentlicht ist, findet sich als eine Bemerkung O. Jägers referiert: „Wenn Uhlig sage, es komme nicht auf die Stundenzahl an, so sei das in gewissem Sinne wahr; aber es habe doch Alles seine Grenzen". Ich zweifle, ob mein verehrter Freund meine Anschauung damals gerade so bezeichnet hat. Er scheint mißverstanden zu sein, oder ich bin es. Die zweite meiner oben zitierten Thesen lautet: „Die besonders in Preußen eingetretene Beschränkung des klassischen Unterrichts muß als ein schwerwiegender Übelstand angesehen werden, nicht als ob man mit den jetzt zu Gebote stehenden Stunden gar nichts der Mühe wertes zu leisten vermöchte, aber weil durch Einengung des Gebiets, auf dem die Schüler der Gymnasien vorzugsweise ihre Kräfte üben und entwickeln sollen, die Erreichung des spezifischen Zwecks dieser Anstalten beeinträchtigt wird." Und in gleichem Sinn habe ich mich auch früher geäußert.

[2]) Ich hoffe, daß Niemand an dem von mir der Kürze halber gewählten Ausdruck Anstoß nehmen wird; wenigstens wird es Niemand, der meine Äußerungen über die Bedeutung der realistischen und neusprachlichen Unterrichtsfächer zu Gesicht bekommen hat.

Denn in Wahrheit ist, Alles berechnet, nur eine wissenschaftliche Stunde der Art hinzugekommen und zwei Zeichenstunden. Auch dürfte es schwer halten, einen Stundenplan für die Gymnasien einzuführen und festzuhalten, in dem der nichtklassischen Stunden sehr viel weniger wären, als in dem neuen preußischen. Man versuche es nur einmal. In dem Plan der badischen Gymnasien vom Jahr 1869, der aus der Beratung von vier den klassischen Schulstudien warm ergebenen Männern (Staatsminister Jolly, Oberschulrat Deimling, Köchly und Wendt) erwuchs, bekamen die nichtklassischen Lehrgegenstände 1 Stunde wöchentlich mehr, als sie jetzt in Preußen haben. Und die Gymnasien des Königreichs Sachsen haben nach dem Plan vom Jahre 1891, wenn wir von den technischen Fächern absehen, im Ganzen nur zwei Stunden wöchentlich weniger für die nichtklassischen Fächer zur Verfügung, als die preußischen Anstalten. Nein, nicht in einer Zuteilung von Stunden an die modernen oder realistischen Fächer, welche das bisher in Preußen übliche und das anderwärts zu findende Maß wesentlich überschritten hätte, lag der Grund zu der starken Verkürzung des lateinischen Unterrichts in den preußischen Gymnasien; er lag in der Reduktion der Gesamtstundenzahlen, und nur bei Aufhebung dieser Reduktion, glaube ich, würde auch jene Verkürzung beseitigt werden können.

Vielfach getadelt ist auch die Menge der spezialisierenden Bestimmungen in den neuen Lehrplänen. Auch ich habe starkes Bedauern über diese Detaillierung ausgesprochen in der Überzeugung, daß gute Unterrichtserfolge mitbedingt sind durch ein gutes Maß von Freiheit in Stoffauswahl und Unterrichtsverfahren für die einzelnen Anstalten. Aber ich erkannte aus Gesprächen mit Stauder, daß die Sache nicht so gemeint war, wie sie dem Wortlaut nach allerdings aussah. Wenn, wie dies bei den neuen Plänen geschah, mehreren Lehrfächern andere Zeitgrenzen gezogen werden, so ist es sehr begreiflich, daß der Gesetzgeber gern auch im Einzelnen angiebt, wie die Schule sich nun nach seiner Meinung am besten innerhalb der neuen Grenzen werde bewegen können. Doch streng bindende Vorschriften für das Detail des Unterrichts sollten damit, obgleich die Form die imperativische, nicht die potentiale ist, nach Stauders Absicht nicht gegeben werden; und dem entspricht ja wohl auch die Praxis der preußischen Schulverwaltung gegenwärtig.

Lebhaft beklagte Stauder die pessimistischen Äußerungen von Freunden der humanistischen Schulbildung, wonach der klassische Unterricht an den preuß. Gymnasien vollkommen wertlos geworden; und alle Äußerungen von Schulmännern, die sich gegen diesen Pessimismus mit Entschiedenheit wandten, bewillkommnete er freudigst. Einer der letzten Briefe, die ich von ihm erhielt, sprach sich in diesem Sinn über den Kölner Vortrag des Direktors Matthias aus, gegen den man nach meiner Meinung im Einzelnen Einwendungen machen kann, wie ich es in der Nachschrift zu seinem Abdruck (H. G. 1896 S. 70) gethan, dessen Gesamttendenz aber durchaus zu billigen ist. Ja, es erscheint als dringende Pflicht aller besonnenen humanistischen Schulmänner die Wahnvorstellung von der völligen Entwertung des klassischen Unterrichts in Preußen zu bekämpfen, wie es außer Mat-

thias in jüngerer Zeit noch manche andere gethan, z. B. Direktor Evers in Barmen in seinem höchst beachtenswerten Bericht für die Verhandlungen der VI. rheinischen Direktorenkonferenz.[1]) Denn jene Vorstellung schadet der Sache ungleich mehr als die Beschränkung des Unterrichts selbst. Und es erscheint zugleich als Pflicht, auch das Gute, was die neuen Lehrpläne gebracht, nicht zu vergessen[2]) und das Gute, was sie gewahrt haben. Denn daß Letzteres so leicht gewesen, wie es sich Manche vorzustellen scheinen, ist sicher nicht richtig, und in einem starken Irrtum würde sich meines Erachtens befinden, wer meinte, daß ein anderer Mann an Stauders Stelle die humanistische Schulbildung gewiß viel besser vermocht hätte zu wahren. Nicht mehr, sondern weniger hätte dies zweifellos sein Vorgänger gethan. Ein Meister in der philologischen Forschung, ein Meister auf dem Katheder der Universität und der Schule, sowie in der Leitung einer höheren Lehranstalt hat Bonitz später in seiner ministeriellen Stellung leider gegenüber dem verschiedensten Gerede von Unberufenen ein Nachgeben gezeigt, das in scharfem Kontrast stand zu der frischen, mutigen Art, die früher in seiner Bekämpfung der Widersacher des österreichischen Organisationsentwurfs zu tage getreten war. Stauder wußte gegenüber den Fanfaren der Reformhelden jederzeit, was er zu denken und zu thun hatte, und war deswegen in jenem buntscheckigen Lager einer der bestgehaßten Männer. Möchte es der, welcher seine Befugnisse übernehmen wird, gleichfalls sein! G. Uhlig.

Entgegnung.

Die im Jahrgange 1896 S. 166—177 dieser Zeitschrift enthaltene Besprechung meines Buches „Die deutsche höhere Schule" durch Herren Keller nötigt mich zu folgender Entgegnung:

1) Die in der Besprechung ausgeübte Beurteilung meiner Person und meiner wissenschaftlichen und methodischen Thätigkeit muß ich so lange zurückweisen, bis Herr Keller für seine Ausstellungen vollgültige Beweise beibringt. Auf den Ton seiner Ausführungen in gleicher Weise zu antworten, muß ich mir versagen.

2) Die auf Seite 166—167 stehende Erörterung meiner früheren Forderungen führt dadurch zu einer falschen Auffassung, daß die Gesichtspunkte, welche für jene Ansichten maßgebend waren, nicht mitgeteilt worden sind. Mein zweites Buch (Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts) enthält überhaupt keinen durchgeführten Lehrplan, und die Frage, welcher klassischen Sprache im Unterricht der Vorzug zu geben sei, ist gar nicht erörtert. Die erste Schrift (Die deutsche Schule und das klassische Altertum) stellte sich auf den theoretischen Standpunkt und forderte dementsprechend die Streichung des Lateinischen unter Beibehaltung des Griechischen, weil die letzterwähnte Sprache in Form und Litteratur die überlegene ist.

---

[1]) Es ist eine ungemein eingehende Beantwortung der Frage: „Welche geistigen und sittlichen Gefahren für die Schüler der höheren Lehranstalten, vorzugsweise die erwachseneren, machen sich in der Gegenwart besonders fühlbar, und durch welche Einrichtungen und Einwirkungen vermag die Schule denselben entgegenzuarbeiten?"

[2]) Hierzu rechne ich z. B. das Hinaufschieben des Beginns des französischen Unterrichts und auch die Streichung des lateinischen Aufsatzes aus den Forderungen der Abiturientenprüfung, obgleich ich weit entfernt bin, den Wert zu leugnen, den freie lateinische Arbeiten neben den Übersetzungen in die Fremdsprache für die Zwecke des lateinischen Unterrichts, auch für das eindringende Verständnis der Schriftsteller haben können.

Meine letzte Schrift (Die deutsche höhere Schule) war rein praktisch und mußte also zu dem umgekehrten Ergebnis kommen in der Erwägung, daß die Kenntnis des Lateinischen heute noch eine Voraussetzung der höheren Bildung ist. Die Beibehaltung des Griechischen ist **wünschenswert**, die Beibehaltung des Lateinischen ist **nötig**.

3) Meine Erörterungen über Logik und Sprache, meine Darstellung eines psychologisch und methodisch einwandfreien Lehrganges, welche sich lediglich als eine Anwendung längst bewährter Volksschulgrundsätze auf den Gymnasialunterricht erweist, haben eine so verwirrende und lückenhafte Darstellung, eine so weitgehende Entstellung, einen solchen Mangel an Verständnis erfahren, daß ich im Interesse meines Buches dagegen Einspruch erheben muß.

4) Herrn Kellers Ansichten über Logik und Sprachwissenschaft sind höchst sonderbar und eben deshalb meinen Ausführungen in allen Punkten widersprechend. Seine Meinungen sind in einem so sichern und überlegenen Tone vorgetragen, daß es als seine wissenschaftliche Pflicht erscheint, mir zu einer ausführlichen Erwiderung Gelegenheit zu geben. Ich fordere ihn deshalb auf, mir in ruhiger, sachlicher Erwägung und mit einwandfreien Beweisen entgegenzutreten. Die Antwort soll ihm nicht fehlen.

A. Ohlert. Königsberg in Pr.

Rückentgegnung.

Es ist schwer, auf eine Entgegnung, die eigentlich *nichts* sagt, *etwas* zu sagen. Herr Ohlert fühlt sich als der angegriffene Teil, indeß in meiner Besprechung seines Buches nur ein sehr umfänglicher, radikaler und ungewöhnlich gehässiger Angriff gegen das Gymnasium auf einigen Seiten dieser Zeitschrift zurückgewiesen wurde. Eine lückenlose Darstellung hat Referent nicht beabsichtigt, vielleicht wäre Herr Ohlert dabei auch schlecht gefahren. Entstellt ist nichts. Wenn sich ein vermeintlicher Reformator des höheren Unterrichts die gröbsten Fehler gegen die gewöhnliche Logik nachweisen lassen muß, wenn er sich auf die nachgerade doch in der Sprachwissenschaft einigermaßen bekannte Thatsache hinweisen lassen muß, daß die Worte nicht die Dinge bezeichnen, sondern unsere Vorstellungen von den Dingen, dann mag ihm das ja „sonderbar" erscheinen; dies aber auch in einer Entgegnung auszusprechen, ist naiv. Von geradezu köstlicher Naivität aber ist es, wenn ein Mann, der in einer Reihe von Büchern im überlegensten und anmaßendsten Ton über alles abspricht, was das Gymnasium und seine Vertreter hochhalten, — wenn ein solcher Mann sich gleich beklagt, sobald er in einem Hinweis auf seine Verirrungen einen überlegenen Ton zu vernehmen glaubt. Er verwechselt Ton und Sache.

Karlsruhe. Julius Keller.

Schlußwort.

Herr Ohlert sandte uns obige Entgegnung unter Hinweis auf § 11 des Preßgesetzes zu. Genötigt wären wir dadurch zu ihrer Aufnahme nicht[1]). Aber wir haben mit Freuden die Zeilen abdrucken lassen. Denn man wird sich doch um der Sache willen eine so reizende Entgegnung nicht entgehen lassen.

Herr Ohlert stellt sich in einem Buch auf den *theoretischen* Standpunkt und diktiert von ihm aus eine Forderung für die Praxis, für die anzustrebende Unterrichtsorganisation. Bald darauf aber

---

[1]) Ein Jurist, den wir deswegen befragten, antwortete uns:

Die „Berichtigung" des Herrn Ohlert verstößt gegen die Voraussetzung einer nach dem Preßgesetz aufzunehmenden Berichtigung, insofern sie sich nicht auf thatsächliche Angaben beschränkt und nicht allein gegen thatsächliche Angaben richtet. Vielmehr enthalten die Nummern 1. 3. und 4. seiner „Entgegnung", wie er ja auch seine Bemerkungen betitelt, eine Kritik der Besprechung des Herrn Keller und eine Bekämpfung seiner Ausführungen, nicht aber thatsächliche Angaben. Nr. 2. enthält wenigstens teilweise thatsächliche Ergänzungen, so daß diese Nr. vielleicht aufzunehmen wäre, wenn sie allein als Berichtigung zugesandt worden wäre. Jedoch auch nicht einen *Teil* einer Zuschrift, die sich nicht auf thatsächliche Angaben *beschränkt*, ist der Herausgeber einer Zeitschrift verpflichtet aufzunehmen.

stellt er sich in einem anderen Buch auf den rein praktischen Standpunkt und da „muß er also zu dem umgekehrten Ergebnis kommen."

Wenn sich theoretische und praktische Erwägung bei pädagogischen Fragen dergestalt in den Haaren liegen, so muß nach unserer Meinung entweder die eine oder die andere verkehrt sein, oder — denn auch das ist möglich und hier wirklich — die eine, wie die andere ist verkehrt.

Wenn H. Ohlert übrigens nähere Kenntnis von den wohlbegründeten Ansichten des Prof. Keller über Sprache und Denken zu gewinnen wünscht, so dürfte sich dazu trefflich die von dem Genannten verfaßte Beilage zum Programm des Karlsruher Gymnasiums vom J. 1892 eignen, welche den Titel trägt: „Die Grenzen der Übersetzungskunst, kritisch untersucht", eine Schrift, auf die Herr Ohlert schon durch manche öffentliche Besprechung aufmerksam geworden sein könnte. Ferner sollte er seinen Kritiker doch auch durch dessen Recension von der „Allgemeinen Methodik des Sprachunterrichts" (Südwestdeutsche Schulblätter 1894 S. 34) kennen gelernt haben. Ist ihm diese Kritik nicht zu Gesicht gekommen? Das wäre schade. Sie ist geeignet, selbst Herrn Ohlert klar zu machen, daß seine „methodische Thätigkeit" nicht „einwandfrei" ist.

G. Uhlig.

Dr. Hugo Göring vor dem preußischen Kultusministerium.

Die „Norddeutsche Allgemeine Zeitung" brachte, wie mir ein Berliner Freund mitteilte, am 2. Januar d. J. an der Spitze der politischen Nachrichten folgende Notiz:

"Im Kultusministerium wurde gestern von $10^1/_2$ bis 1 Uhr eine Ministerialsitzung gehalten, welcher der Minister Dr. Bosse präsidirte. Hr. Dr. Hugo Göring hielt über „die neue deutsche Schule" Vortrag, deren Programm er in seiner gleichnamigen Schrift ausgeführt und in der Schulkonferenz 1890 in der Anwendung auf das bestehende Schulwesen dargelegt hat. Der Herr Kultusminister äußerte sein Wohlwollen gegen die Bestrebungen des Vortragenden durch die Zusicherung, daß die Regierung eine Privatanstalt im Sinne Görings auf alle Weise fördern und unterstützen werde.

Dr. Göring am Neujahrsmorgen — vor den zusammensitzenden Räten des preußischen Kultusministeriums (wenigstens doch wohl vor allen, denen die Fürsorge für das Schulwesen obliegt) und vor dem präsidierenden Herrn Kultusminister Vortrag haltend — zwei und eine halbe Stunde — und mit dem erhebenden Bewußtsein scheidend, daß die preußische Regierung seinen Plan jetzt auf alle Weise fördern wird (also wohl durch moralische, administrative, finanzielle Unterstützung): in der That, trotz dem Ort, wo diese Nachricht veröffentlicht wurde, ist wohl Jedem, der die Sachlage kennt, kein Zweifel gewesen, daß bei dieser Geschichte die mythenbildende Phantasie stark mitgewirkt hat. Und die Berichtigung folgte alsbald nach und schälte den historischen Kern heraus und belehrte über den Tag und über die Personenzahl, welche Herr Göring wirklich gesehen, und über die ministeriellen Worte, die in Wahrheit sein Trommelfell berührt hatten, und belehrte endlich auch darüber, wie es zu dieser zweiundeinhalbstündigen ἀκρόασις gekommen war. Denn die bedenklichen $2^1/_2$ Stunden blieben unwidersprochen. In der Norddeutschen Allgemeinen vom 3. Januar war zu lesen:

Durch die Zeitungen geht die auch uns vom „Wolffschen Telegraphenbureau" übermittelte Nachricht, daß in einer neuerdings im Kultusministerium unter Vorsitz des Unterrichtsministers abgehaltenen Ministerialsitzung Dr. Hugo Göhring seine Ideen über **„die neue deutsche Schule"** dargelegt und die Zusicherung des Herrn Ministers erhalten hätte, „daß die Regierung eine Privatanstalt im Sinne Göhrings auf alle Weise fördern und unterstützen werde." Thatsache ist, daß der Herr Minister am 31. v. M. dem Dr. Göhring auf sein wiederholtes Bitten Gelegenheit gegeben hat, in Gegenwart zweier Räte des Ministeriums das Programm seiner „neuen deutschen Schule" zu entwickeln, und daß der Herr Minister schließlich dem

Dr. Göhring anheimgegeben hat, in einer Privatanstalt den Nachweis dafür zu liefern, daß die von ihm geplanten Schuleinrichtungen die gesteckten Lehr- und Erziehungsziele bei der Jugend zu erreichen im Stande sind. Die Wirksamkeit einer derartigen Privatanstalt würde mit Wohlwollen beachtet werden.

U.

Eine Musterstilübung für deutsche Reformer aus Ungarn.

Herr Friedrich Riedl, Professor an einer Ober-Realschule in Budapest, sandte an mich, um mir „einige heitere Augenblicke zu verschaffen", folgenden Anfang März im Pester Lloyd erschienenen Artikel, unterschrieben mit dem durchaus ungarisch lautenden Namen „Silberstein". Die Leser dieser Zeitschrift werden nichts dawider haben, an der Heiterkeit teilzunehmen, die allerdings aus dieser Quelle reichlich fließt. Aber der Artikel scheint mir doch noch eine andere Bedeutung zu haben. Er eignet sich geradezu zum Musteraufsatz für unsere Reformer. So gut können es die Herren Lange, Göring und Ohlert doch noch nicht. U.

Nationaler und „europäischer" Unterricht.

Unterrichtsminister Wlassics hat zwei Schlagworte ausgegeben, welche so ziemlich die heterogensten Anforderungen wie in einem Kreise in sich schließen und in Folge dessen Jedermann befriedigen müssen, weil außerhalb dieses Kreises nichts mehr zu finden ist. Freilich ist es mit Schlagworten nicht abgethan, man muß über den vollen Inhalt und über die Durchführbarkeit derselben im Reinen sein. Was die Durchführbarkeit der Gruppierung des Lehrstoffes sowohl nach nationalen, als nach „europäischen" Gesichtspunkten betrifft, so ist glücklicherweise in der Geschichte unserer Nation selbst eine schier endlose Reihe von Anknüpfungen dafür zu finden, daß gleichzeitig mit der Erzählung von der Entwicklung des ungarischen Staatswesens die Übersicht über die politischen und Kulturzustände des gesammten Europa gegeben werden kann. Die Leitung unseres Unterrichtswesens muß sich nur entscheiden, mit der Thun'schen Unterrichtsmethode endgiltig zu brechen, welche jetzt noch leider Gottes mit autoritativem Schwergewicht auf unserem gesammten Schulwesen lastet. Die Thun'sche Methode theilt in geistlosester und unwahrster Weise das einheitliche menschliche Wissen in zusammenhanglose Fächer, dadurch wird der lebendige Stoff getötet, zerstückelt, und es ist kein Wunder, wenn der Schüler bei dem knechtischen Memoriren aus dem Zusammenhang gerissener Stücke sich jämmerlich wegen Überbürdung beklagt und das Lernen hassen, anstatt lieben lernt.

Minister Wlassics wird sich gewiß einen ruhmreichen Platz in der Geschichte des Unterrichtswesens sichern, er wird unsere Nation an die Spitze der geistigen Entwicklung stellen, wenn er den administrativen Teil des Schulwesens nur als die notwendige Hülle betrachtend, zum Kern des Unterrichts, zur erleuchteten und erleuchtenden Methode fortschreiten und die Zöllner und Pharisäer des Absolutismus aus dem Tempel der Volksaufklärung hinausjagen wird. Minister Wlassics ist vielleicht die Aufgabe gestellt, welche selbst Deutschland nicht gelöst hat, nämlich den allgemeinen Unterricht aus einem absolutistischen in einen liberalen zu verwandeln. Der Liberalismus im Unterrichtswesen besteht darin, dahin zu wirken, daß alle geistigen Kräfte jedes Menschen bis zur äußersten Grenze entfaltet werden. Man täuscht sich, wenn man den gegenwärtigen Unterricht für geistbefreiend hält. Derselbe zerstückelt im Gegenteil das einheitliche Kunstwerk des menschlichen Wissens in unerkennbare Fragmente, er zerstört den Begriff des ewigen Zusammenhanges aller Dinge, er erleuchtet nicht die Köpfe der Schüler mit dem Lichte der Alles umfassenden Kausalität, er verdreht die Religion, ignoriert die Moral, macht die Logik zum Geschwätz, die Psychologie zum Gemeinplatz. Wie

lange soll ein autonomes Volk noch dulden, daß seinen Söhnen das wichtigste Element, das Element des freien Geistes vorenthalten werde?

Wir kehren zurück zu jenen Methoden, welche den Geist befreien helfen. Eine derselben ist die konzentrierende Methode, welche von einem wichtigen Mittelpunkte ausgehend, immer weitere Kreise zieht, bis die ganze Welt in ihre Peripherie eingeschlossen ist. Die Geschichte Ungarns ist ein ausgezeichneter Mittelpunkt, um von da aus den größten Teil der Weltgeschichte zur Übersicht zu bringen. Natürlich muß dann auch der Lehrplan gründlich umgestaltet werden. Es darf im ganzen Gymnasium, von der ersten bis zur achten Klasse, nichts als ungarische Geschichte gelehrt und die übrigen Gegenstände müssen passend angegliedert werden. In der ungarischen Geschichte liegt die Geschichte des ganzen Mittelalters sowie der Neuzeit enthalten: Völkerwanderung, neue Staatenbildung in Ost und West, die Großartigkeit des Byzantinerreichs (von wo aus Hellas und Rom zu rekonstruieren), das Christentum, Papsttum, die Geschichte Deutschlands, der Reformation, Italiens, Polens, Österreichs, die Kulturwelt der Feudal- und Renaissancezeit, der Kreuzzüge und des Osmanentums, des auftauchenden, sich stärkenden konstitutionellen Geistes. Es müßte das eine sehr geistlose Schule sein, welche, indem sie die abenteuerliche, schöne, fortwährend wunderbar sich wandelnde Geschichte des ungarischen Volkes und Staates erzählt, nicht auch zeigen würde, wie die Geschichte eines sehr großen Teils der Welt sich in dieser Geschichte spiegelt, wenn sie nicht die großen Bewegungsgesetze und Kausalzusammenhänge der Universalhistorie blitzgleich in den Köpfen der Schüler aufleuchten und sich dort mit Flammenschrift festsetzen ließe. Bei einer solchen Lehrmethode giebt es keine Überbürdung, weil ein Gedanke den andern hervorruft, weil die Ursächlichkeit alles Geschehenden das Schienengeleise ist, auf welchem jedes Lernen sich leichtlich fortbewegt. Ein solcher Unterricht wäre national und europäisch zugleich, denn der Schüler würde immer nur von der eigenen geliebten Nation ausgehen und würde sie nur begreifen im Lichte des Zusammenhangs mit der europäischen Bewegung.

In diesem geschichtlichen Unterricht wäre demnach die Entwicklung Ungarns im Nexus mit derjenigen der wichtigsten Staaten dargestellt, es wäre aber auch eine Menge anderer Wissensstoff darin zu konzentrieren: hier müßten für den Schüler die staats-, privat-, völkerrechtlichen, religiösen, moralischen, soziologischen, ökonomischen, finanzpolitischen und Kulturbegriffe gewonnen werden, ja sie würden sich ganz leicht von selbst gewinnen, wenn der Lehrer die Auffassung seiner Zöglinge richtig leiten und ihnen nur bei der Fixierung und Zusammenordnung der Prinzipien ein wenig helfen würde. Man wird uns zugestehen müssen, daß hierdurch denn doch eine ganz andere Bildung dem Schüler übermittelt würde, als dies jetzt der Fall sein kann, da der Geschichtsunterricht nichts als eine Aufzählung von Thronfolgen und Schlachten enthält und nicht die geringste leitende Idee die isolierten Stücke zusammenhält.

Zu dieser konzentrierenden Methode gesellt sich dann die heuristische Methode in folgender Weise. Man braucht die nationale Geschichte nicht in einem starren Nacheinander vorzutragen. Man wähle vier Abschnitte: Zeit des Stefan, der Hunyaden, der Revindikation Ofens und den Zeitraum von 1867 bis heute. Es ist der größte Abusus, ebenfalls ein Vermächtnis Thun's, daß man den Schüler von jeder Berührung mit der Gegenwart zurückhält. Die Folge ist, daß er wie ein ganz Fremder ins Leben eintritt und viel unnützes Lehrgeld zahlt. Weg mit dieser knechtischen Zimperlichkeit! Die Gegenwart ist ein Produkt der Vergangenheit. Der Schüler soll gewöhnt werden, am Faden der Kausalität sich die Zwischenereignisse zu rekonstruieren und jeder Geschichtskundige wird uns Recht geben, wenn wir jene vier Epochen als Pfeiler bezeichnen, auf welche sich die Geschichte Ungarns und Europas im nationalen Unterricht aufbauen läßt.

Es wird niemand leugnen, daß wenn ungarische und Universalgeschichte acht Jahre hindurch nach der konzentrierenden und heuristischen Methode vorgetragen werden, die Söhne Ungarns ein schönes, wahres und begeisterndes Weltbild mit sich ins Leben hinaustragen, das Gewordene, die sozialen Ordnungen richtig verstehen werden. Doch mit dem Geschichts- und Kulturunterricht allein ist es nicht genug. Wir verlangen vom Gymnasiasten die ausgebreitetesten Sprach- und möglichst viel naturwissenschaftliche Kenntnisse.

Auch hier helfen nur die befreienden Methoden der Konzentration, Heuristik, Anschauung und Anknüpfung. Vorausgesetzt, daß die Nationalsprache ihrer Materie nach schon in der Volksschule eingeprägt ist, ist bei der Einführung einer jeden neuen Sprache auf die Analogien hinzuweisen, welche aus dem Sprachgeist als solchem hervorgehen. Die philologischen Lehrer müssen unbedingt nicht nur in der finnisch-ugrischen, sondern auch in der indogermanischen Sprachvergleichung zuhause sein. Wörter dürfen nur auf etymologischem Wege gelehrt werden, damit der Schüler auch in das Werden des Sprachwunders Einsicht bekomme. Er muß selbst die Wörter bilden lernen. Den Gang der Kultur soll er aus den entlehnten Wörtern erkennen. Überall wird er ein Gesetz, Vernunft und historische Notwendigkeit finden. Wie die Sprachvernunft sich in den bestimmten termini technici, in den feinen Unterscheidungen der Synonyme ausprägt, soll den Schüler zu dem höchsten Gesichtspunkte führen, daß das Wort eine festgeprägte Münze im menschlichen Verkehr ist. Er soll verstehen, was die Prinzipien bedeuten sollen: „Das Wort ihr sollet lassen stahn", und „an Kaisers Wort sollt ihr nicht deuteln und rütteln". Weiterschreitend zur Syntax gelangt der Schüler schon in die Sphären der Logik und ein geschickter Lehrer hat Gelegenheit, aus der sonst so verhaßten Syntax, der Ordnung der Worte und Sätze, den Zugang zur höchsten Geisteswissenschaft, zur Erkenntniß der Wahrheit und der Ordnung aller Dinge zu erschließen.

Man wird uns zugeben, daß die Philosophie immer das Aschenbrödel des Gymnasialunterrichts war. Woher auch Lehrer und Lehrbücher für diese schwerste, für die Krone aller Wissenschaften hernehmen? Die Gymnasialphilosophie blieb immer eine Karrikatur, ein unnützer Krempel. Es wird auch lange nicht besser werden, wenn nicht berufene und begeisterte Männer auftauchen werden, um werkthätig einzugreifen und abzuhelfen. Daß dem Thun'schen System nicht sehr darum zu thun war, aus den österreichischen Unterthanen selbstdenkende, geistesfreie Menschen zu erziehen, ist selbstverständlich. Auch die Kirche fand kein Vergnügen an derlei Faust'schen Disziplinen. Gerade den ungarischen Geistlichen indeß muß es nachgesagt werden, daß sie der Philosophie eine große Vorliebe zugewendet haben, nur daß sie mehr sich selbst, als ihre Schüler darin unterrichteten.

Nun, wenn je die Philosophie im ungarischen Schulunterricht eine Rolle spielen soll, so ist dies auch nur durch die konzentrierende Unterrichtsmethode zu erreichen. Aus der Nationalgeschichte sind die Disziplinen der Ethik und Psychologie zu konstruieren, aus dem Sprachunterricht die Logik zu entwickeln, und im Zusammenhang mit den Naturwissenschaften sind Religion und Metaphysik festzustellen. Soll die Erziehung zum Denken mehr als eine Phrase sein, so muß der philosophische Unterricht durch das ganze Gymnasium hindurch geführt werden.

Der naturwissenschaftlich-mathematische Unterricht endlich findet reichliche Anknüpfung zunächst in der Heimatskunde. Der Schüler findet schon zuhause einen fast unermeßlichen Stoff für Kenntnis der Flora, Fauna, für die Disziplinen der Geologie, Meteorologie, Astronomie. Indem man ihn mit dem Bauwesen seiner Vaterstadt bekannt macht, führt man ihn in die Mechanik ein, durch den Besuch der Fabriken kann er in alle Zweige der Physik und Chemie, in alle Gewerbszweige allmählich spielend eingeführt werden. Die ganze Natur beruht auf Mathematik, es müßte sonderbar zugehen, wenn ein geistvoller Lehrer nicht den

mathematischen Schlüssel aller Dinge den Schüler selbst finden und ihm eine unauslöschliche Liebe zu dieser größten aller geistigen Mächte einflößen könnte.

Doch der von uns berührte Gegenstand bedürfte ganzer Bände zu einer gründlichen und fruchtbaren Auseinandersetzung. Wir müssen uns damit trösten: sapienti sat! Die heilige Pflicht gegen die Zukunft unserer Nation gebietet uns, energisch darauf hinzuweisen, daß es weder mit bloßen Schlagworten, noch mit administrativen Verbesserungen gethan ist, sondern daß ein Minister, der nicht blos Bureaukrat sein will, unverwelkliche Lorbern für sich und seine Nation finden kann, wenn er den Unterricht als solchen von der absolutistischen Überlieferung löst und auf modern liberale, geistbefreiende und geistentfaltende Basis stellt.

Dr. Adolf Silberstein.

Ludwig Knöpfel, Statistische Untersuchungen über die Gesamtlage der akademisch gebildeten Lehrer im Vergleiche mit den übrigen Beamten im Großherzogthum Hessen, unter besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse in den größeren deutschen Bundesstaaten. (Gießen, Roth, 1897). 32 S.

In ähnlicher Weise wie H. Schröder in seinem schnell bekannt gewordenen Schriftchen: „Oberlehrer, Richter und Offiziere" und bereits unter Berücksichtigung des dort gebotenen Stoffes unterwirft L. Knöpfel die Gesamtlage der höheren Beamten des Großherzogthums Hessen vom Standpunkte des akademisch gebildeten Lehrers aus einer eingehenden, auf reichliches statistisches Material gegründeten Betrachtung. Vergleichsweise berücksichtigt sind außerdem die einschlagenden Zustände im Königreiche Sachsen als des Staates, in dem die Verhältnisse der akademisch gebildeten Lehrer ähnliche sind. Knöpfel kann nachweisen, daß die statistischen Erhebungen verschiedener Herkunft weitgehende Übereinstimmung zeigen und sichert dadurch seinen Untersuchungen den Anspruch auf Beachtung auch über die Kreise seiner näheren Amts- und Landesgenossen hinaus.

Unter Verweisung auf das Original bezüglich aller Nachweise im Einzelnen beschränken wir uns hier auf Angabe der wesentlichen Folgerungen, zu denen Kn. gelangt. Sie lauten: die akademisch gebildeten Lehrer besitzen eine sehr lange, vielleicht die längste Vorbereitungszeit und kommen sehr spät, jedenfalls später als die Juristen, zur definitiven Anstellung. Nur ausnahmsweise (1,2 %) können sie über das 60. Lebensjahr hinaus noch im Dienste bleiben, während bei den übrigen Beamtenkategorien immer noch ein ansehnlicher Bruchteil der Beamten mit dem 60., ja sogar mit dem 65. Lebensjahre seinen Dienst versieht. Nur halb soviel akademisch gebildete Lehrer als Beamte der vier übrigen zum Vergleich herangezogenen Kategorien (Richter, Oberförster, Verwaltungsbeamte und Steuerkommissäre) besitzen ein definitives Dienstalter von 20 Jahren; ein definitives Dienstalter von 30 Jahren gehört bei den ersteren, den Lehrern, im Gegensatze zu den letzteren zu den Seltenheiten. Trotzdem ist der Durchschnittsgehalt der Lehrer der niedrigste, ihre Avancementsaussicht die geringste von allen akademisch gebildeten Beamten. — An der Hand zahlreicher Citate wird des weiteren ausgeführt, wie die preußische Regierung schon seit 50 Jahren den Grundsatz vertritt, daß die akademisch gebildeten Lehrer und die Richter unterster Instanz in jeder Beziehung gleiche amtliche und soziale Stellung besitzen, wie die Dezemberkonferenz vom Jahre 1890 und deren Ausschuß zu der entsprechenden Forderung gelangt sind und wie endlich Fürst Bismarck für die Notwendigkeit der Hebung unseres Standes eingetreten ist. Nachdem der Verf. ferner den Stand der Frage speziell in Hessen nach den Verhandlungen der 2. Kammer v. J. 1886 erörtert und die Gründe widerlegt hat, die damals, trotz der wohlwollenden Stellung der Mehrzahl der Redner, zur Ablehnung des Gesuchs der akademisch gebildeten Lehrer um Gleichstellung mit den Richtern geführt haben, faßt er endlich die Gründe, die für eine solche Gleichstellung sprechen, noch einmal übersichtlich zusammen.

Wir stehen nicht an, in allen wesentlichen Punkten unser Einverständniß mit den Ausführungen des Herrn Verf. zu erklären. — Nicht darauf kann es uns ankommen, daß wir in allen Einzelheiten gerade den Juristen 1. Instanz völlig gleichgestellt werden, wohl aber darauf,

daß wir nicht offensichtlich hinter allen anderen, die ähnliche Mühe und Kosten auf ihre Berufsausbildung verwenden mußten, zurückgestellt werden. Wir brauchen die Unterstützung des Staates, wenn wir ihm in unsrer wichtigen und exponierten Stellung das leisten sollen, was er von uns, heute mehr denn je, erwarten muß; wir brauchen sie, damit es für Jeden eine Ehre und eine Freude sein kann, dem Vaterlande als Lehrer einer höheren Schule zu dienen.

Leipzig. Dr. Walther Schmidt.
[Oberlehrer am Thomasgymnasium.]

Die im Eingang dieser Anzeige angeführte Schrift von **Heinrich Schröder** ist die kürzlich erschienene zweite, „unter Benützung des neuesten amtlichen Materials bedeutend erweiterte“ Auflage der Schrift „Oberlehrer und Richter in Preußen“, die wenige Wochen nach ihrer Veröffentlichung vergriffen war, ein Umstand, der nicht nur dem lebhaften Interesse für die behandelte Frage verdankt wird, sondern ebenso der Art ihrer Behandlung. Denn während die Äußerungen ähnlichen Inhalts in Petitionen, Zeitungen und Zeitschriften vielfach einer festen statistischen Grundlage entbehrten und einen psychologisch zwar wohl erklärlichen, aber der Sache weniger dienenden Ton anschlugen, sind Schröders Behauptungen durchweg auf breitem, sicherem Fundament aufgebaut und zugleich in der logisch-ruhigen Weise vorgetragen, die geeignet ist, auch Andersdenkende zu überzeugen. Wir empfehlen daher jedem, der für die Fragen der Anstellung und des Gehalts der akademisch gebildeten Lehrer interessiert ist, diese in Kiel und Leipzig bei Lipsius und Tischer erschienene Schrift (deren Preis nur 1 M. 40 Pf. beträgt) zu lesen, insbesondere den Abschnitt, der betitelt ist „das Finanzministerium und die Forderungen der höheren Lehrer.“

Zugleich möchten wir auf zwei Veröffentlichungen aufmerksam machen, die vor Kurzem der bayerische Gymnasiallehrerverein und die Vereinigung von Lehrern an städtischen höheren Schulen Dresdens herausgegeben haben und die einen sehr belehrenden Einblick in die Avancements-, zum teil auch in die Gehaltsverhältnisse der höheren Lehrer an den bayerischen Gymnasien und an den Schulen der genannten Stadt geben: Personalstatus der Gymnasien, Progymnasien und Lateinschulen im Königreich Bayern nach dem Stande vom 1. April 1897, zusammengestellt von den Kgl. Gymnasiallehrern in München Dr. Burger, Dr. Hamp und Dr. Stapfer, im Selbstverlag des Bayer. Gymnasiallehrervereins München 1897 — und Lehrerbuch für die städtischen höheren Schulen Dresdens, IV. Jahrgang 1896. Beide Hefte sind sicher von den Vorsitzenden der Vereine, Prof. Dr. Gebhard in München, Kirchenstraße 3 I, und Dr. Heger, Professor am Wettinergymnasium in Dresden, zu beziehen.

Ferner seien alle, welchen die vom bayerischen Gymnasiallehrerverein herausgegebenen Blätter für das Gymnasial-Schulwesen nicht regelmäßig zu Gesicht kommen, ausdrücklich auf den höchst interessanten Bericht im 1. Heft des Jahrgangs 1897 aufmerksam gemacht, in dem Prof. Dr. Gebhard die Ergebnisse der letzten bayerischen Landtagsverhandlungen bezüglich der höheren Schulen und der akademisch gebildeten Lehrer zusammengestellt hat. Was bei den Verhandlungen über diese Dinge in Bayern stets einen sehr günstigen Eindruck macht, das ist einmal die wohlwollende und energische Art, wie das dortige Kultusministerium durch seine Vorschläge und ihre Vertretung den ihm vorgetragenen gerechten Wünschen des allezeit rührigen Gymnasiallehrervereins entspricht, und zweitens die wirksame Unterstützung, welche diese Wünsche immer im Landtag durch eine Reihe von einflußreichen und beredten Abgeordneten verschiedener Parteien erfahren, insbesondere durch Abgeordnete, die selbst dem höheren Lehrerstand angehören. So hat denn auch der letzte Landtag manches erfreuliche Ergebnis gebracht und, wenn man anderwärts sich noch vergeblich um Gleichstellung der Lehrer an den Mittelschulen mit den Richtern erster Instanz bemüht, so treten uns in dem Gebhardschen Bericht wesentlich andere Anschauungen entgegen. Der Referent der Kammer über die Angelegenheiten des höheren Schulwesens, Lycealrektor Daller, sprach als seine Meinung aus, daß die Gymnasialprofessoren im Range den Landgerichtsräten und die Gymnasiallehrer den Amtsrichtern

gleichständen, und bat den Herrn Kultusminister, ihn im Irrtumsfall zu korrigieren. Dieser aber (jetzt H. von Sandmann) erklärte die Auffassung des Referenten für begründet: nachdem bezüglich der Gymnasialrektoren ausdrücklich bestimmt sei, daß sie den Rang von Kollegialräten (von Oberlandesgerichtsräten und Landgerichtsdirektoren) hätten, werde sich von selbst und mit Rücksicht auf die dienstliche Stellung und die Gehaltsverhältnisse der Gymnasialprofessoren die Folgerung ergeben, daß diese den gleichen Rang wie die Landgerichtsräte beanspruchen könnten (vergl. übrigens die Mitteilung im Jahrg. 1892 unserer Zeitschrift S. 56 oben).

Endlich sei hier darauf hingewiesen, daß zwischen den Vereinen, die in den verschiedenen deutschen Staaten Lehrer der höheren Schulen verbinden, für Erledigung von Standesfragen ein Kartellverhältnis vorgeschlagen und zumteil schon thatsächlich eingetreten ist, welches in Austausch der Vereinsschriften bestehen soll und in der gegenseitigen Einräumung des Rechts, daß Mitglieder des einen Vereins den Versammlungen des anderen als Gäste beiwohnen dürfen. Ausgegangen ist die Anregung hierzu von Herrn Oberlehrer K. Rollfuß (am Wettiner Gymnasium zu Dresden). Daß wir diesem Gedanken von ganzem Herzen zustimmen und seine Ausführung als sehr förderlich für die gemeinsame Sache ansehen, brauchen wir wohl kaum zu sagen nach der Berücksichtigung, die besonders in den letzten Heften unserer Zeitschrift die Entwicklung der Standesfragen erfahren hat, wie sie sich in verschiedenen deutschen Ländern vollzieht. Übrigens hat ein Verhältnis, wie das vorgeschlagene, zwischen einzelnen Vereinen schon bestanden. Aber entschieden weiter würde führen die Ausdehnung solches Zusammenhaltens über ganz Deutschland. Als derzeitiger Vorsitzender des Vereins akademisch gebildeter Lehrer in Baden werde ich mir erlauben, die Sache auf der nächsten (am 12. Juni stattfindenden) Vereinsversammlung zur Sprache zu bringen, und glaube an der Zustimmung meiner Herren Kollegen nicht zweifeln zu dürfen. Schon jetzt aber kann ich sehr wohl allen Vereinen, die sich dafür interessieren, die Zusendung derjenigen Vereins-Publikationen und Petitionen anbieten, die von uns Badenern ausgegangen sind und mit denen wir in der Gehaltsfrage einen erfreulichen Erfolg erzielt haben. Zugleich danke ich bestens für die Schriftstücke ähnlichen Inhalts, die mir in den letzten Monaten von Bayern, Sachsen, Württemberg und Hessen zugegangen sind.

G. Uhlig.

Litterarische Anzeigen.

A. Mathias. Wie erziehen wir unseren Sohn Benjamin?

In diesen Tagen, wo so mancher nach einem Buche sich umsieht, das sich zu einer Liebesgabe eignet, lohnt es sich, auf eine Schrift aufmerksam zu machen, welche in weiten Kreisen beachtet zu werden verdient. An sich haben ja pädagogische Betrachtungen das Vorurteil gegen sich, daß sie langweilig seien, und diese Voraussetzung trifft oft genug zu. Von dem kleinen Buche: „Wie erziehen wir unseren Sohn Benjamin? Ein Buch für deutsche Väter und Mütter von Dr. Adolf Mathias" (München 1897 C. H. Beck) kann versichert werden, daß es seine Leser ebenso zu fesseln als anzuregen vermag. Der Verfasser, ein hochverdienter Schulmann, Direktor des Gymnasiums und Realgymnasiums in Düsseldorf, hat sich schon vor zwei Jahren durch seine „Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten" allen deutschen Schulmännern auf das Vorteilhafteste bekannt gemacht. Jetzt wendet er sich nicht an die Lehrer, sondern an die Eltern, und entwickelt auf noch nicht 15 Druckbogen, was sie zu thun haben, damit aus ihrem Sohne ein wirklicher Glückssohn werde; denn das bedeutet das hebräische Wort Benjamin. Die reiche Erfahrung, aus der M. schöpft, wenn er die Entwickelung des Kindes von der Wiege bis zum Beginn seiner Selbständigkeit schildert, verrät sich auf jeder Seite des Buchs; die durchaus freundliche, aber zugleich überzeugende und großenteils witzige Darstellung sorgt dafür, daß man den

hier mitgeteilten Beobachtungen mit lebhaftem Anteil folgt. Man kann dreist behaupten, daß jeder Vater und jede Mutter Bemerkungen in dem Buche finden, die ihnen nützlich sein können. Oft genug braucht der Verfasser auch die Waffen schlagender Satire. Aber davon werden sich schwerlich viele Leser getroffen fühlen. Denn die, welche gemeint sein könnten, sind in der Regel davon überzeugt, daß sie ihre Kinder vortrefflich erziehen. Aber gerade ihnen wird es erwünscht sein, hier zu erfahren, wie schlecht es andere machen. Jedenfalls finden alle für zahlreiche recht wichtige Fragen, die keinem Elternpaare erspart bleiben, hier durchaus vortrefflichen Rat, und überall zeigt sich, daß dieser im Einklang steht mit den Lebensanschauungen unserer besten Dichter und Philosophen. Sei von den vielen aufs glücklichste eingewebten Citaten vor allem auf Goethe's Bemerkung verwiesen über diejenigen, welche die Erziehung ihrer Kinder vor allem einem günstigen Schicksal überlassen möchten: „Das Schicksal ist ein vornehmer, aber teurer Hofmeister. Ich würde mich lieber an die Vernunft eines menschlichen Meisters halten." Ein solcher hat hier in der That das Wort genommen. So verfolgt er denn den kleinen Benjamin vom ersten Tage seines Lebens durch seine Kinderjahre, spricht in einsichtiger, überzeugender Weise von der Bedeutung des Spiels und von dem Unfug, der heutzutage mit den Spielsachen und Bilderbüchern getrieben wird; verweist auf die Unterschiede des Temperaments, die schon in der frühen Kinderzeit beachtet werden müssen. Aber auch für den nicht gerade seltenen Fall, daß ein Kind dumm erscheint, hat er sehr beherzigenswerten Trost, selbst wenn das Entsetzliche vorfällt, daß Benjamin zum erstenmal lügt, weiß er Rat, und vollends, wenn dann die Not mit der Schule beginnt. Gerade dieses Kapitel muß als besonders gelungen hervorgehoben werden. Auch zeigt sich sehr deutlich, daß der Verfasser keineswegs einseitig für die Autorität der Schule eintritt. Aber in jedem Wort hat er Recht, wenn er keinen Grund zur Verzweiflung darin findet, daß auch der gute Benjamin einmal nicht promoviert wird, oder wenn er die Herren Väter dringend davor warnt, zu viel Gewicht auf die Rangnummern der Zensuren zu legen. Höchst drastisch wird dann diejenige Zeit geschildert, die der Volksmund als die Flegeljahre zu bezeichnen liebt, und mit dem allerbesten Humor das Bild der Liebe gezeichnet, die ihren Namen aus der Naturgeschichte des Affen entlehnt — eine sehr anschauliche Behandlung des Gegenstandes aus Brehm's Tierleben wird ausdrücklich mitgeteilt. Ob es nicht in mancher Familie angezeigt wäre, daß der Vater diesen Abschnitt dann und wann der Mutter, oder umgekehrt die Mutter dem Vater vorläse, bleibe dahingestellt. — Zuletzt wird mit Einsicht und Besonnenheit alles erwogen, was bei der Wahl des späteren Berufs in Betracht kommt.

So verdient das Buch in jeder Hinsicht empfohlen zu werden. G. Wendt.
(Aus der „Karlsruher Zeitung" v. 20. Dez. 1896.)

C. J. Krumbach, Geschichte und Kritik der deutschen Schullesebücher. 2. Teil, mitbearbeitet und herausg. v. J. G. Sieber. Teubner 1896.

Das vortreffliche Buch bezieht sich zwar zunächst nur auf das Volksschullesebuch, enthält aber auch für höhere Lehranstalten in seinen mit Klarheit, Wärme und feinem pädagogischem Takt geschriebenen Ausführungen viel Beherzigenswertes. Die Bedeutung der volkstümlichen Stoffe, der anschaulichen Bilder in den Lesebüchern, die Wichtigkeit der Pflege des Dialekts und des Landschaftlichen sind ebenso erfreuend besprochen wie die Frage der Behandlung religiöser und moralischer Stoffe. Anziehend ist die Betrachtung, welche die Quellen, wie Grimms Märchen, mit den Textänderungen in den Lesebüchern vergleicht oder die mancherlei Mängel in Stücken nachweist, die fast zum eisernen Bestande der Lesebücher gehören. Ein Anhang bringt eine kurze, oft schlagende Kritik einer großen Zahl der gebräuchlichen Bücher, S. 189—205 der für höhere Lehranstalten bestimmten. Berechtigt ist die Kritik, daß viele neue Erscheinungen auf diesem Gebiete keinen pädagogischen Fortschritt bedeuten. R.

Heuse, Deutsches Lesebuch für die ob. Kl. höh. Lehranst. 1. Teil. Dichtung des Mittelalters. 3. verb. Aufl. Freiburg, Herder 1896. S. 256. M. 1, 80.

Das Lesebuch giebt namentlich größere Auszüge aus den Nibelungen, der Gudrun, Walther von der Vogelweide, kürzere von den drei höfischen Epikern, Freidank und den Lyrikern vor Walther. Meist sind es Übersetzungen, doch findet sich der Urtext für einzelne Aventiuren des Volksepos abgedruckt, Text und Übersetzung stehen anderswo neben einander, durchweg so bei Walther. Der gegebene Stoff ist reichlich bemessen, und wohl geordnet; die charakterisierenden Übersichten sind schlicht, klar, zweckmäßig.

Von dem **Döbelner Lesebuch** (Teubner) ist der 5. Teil in 2., umgearbeiteter Aufl. 1895 erschienen; er ist berechnet für die oberste Klasse der Realschulen (=U. II der Gymn.) und will in einer gewissen Vollständigkeit einen Überblick über die gesamte deutsche Litteratur geben, weil viele Schüler aus dieser Klasse ins praktische Leben übertreten. Daher Hildebrandslied, Nibelungen und Gudrun und Walther, Hans Sachs und das Volkslied, Klopstock und die Romantiker, Jean Paul und Ranke und Felix Dahn. Die Herausgeber haben zwar in der neuen Auflage sich auf das Notwendige beschränken wollen, aber diese Fülle des Materials auf 590 S. für ein Jahr hat etwas Bedrückendes, und manches eignet sich durchaus nicht für die Altersstufe 14—15jähriger Knaben. Den Dra-

matiker Lessing sollten Schüler nicht am spitzfindig gekünstelten Philotas kennen lernen, Tieck jedenfalls nicht an seiner Lyrik, ebenso wenig Friedrich Schlegel. Die Oden Klopstocks sind nach Form wie Inhalt „nicht jedwedem genießbar." Die Aufnahme der Rede Treitschkes zur Erinnerung an die Leipziger Schlacht verdient Nachfolge; neben Reden Bismarcks verlangen seine Briefe Berücksichtigung. Überhaupt fehlt den Lesebüchern diese Gattung der Darstellung leider meist völlig. R.

Die Sammlung von **Freytags Schulausgaben** klassischer Werke für den deutschen Schulunterricht ist rüstig fortgesetzt worden. Die einzelnen Bändchen zu besprechen, wäre hier nicht möglich. Wir wollen nur erwähnen, daß mit verkürztem Text auch Prosawerke veröffentlicht wurden, wie die Hamburger Dramaturgie Lessings und Goethes Dichtung und Wahrheit. Dort wären kurze Inhaltsangaben für die besprochenen Stücke, an welche die theoretischen Erörterungen anknüpfen, wünschenswert gewesen; auch erscheint mir notwendig, daß eine Besprechung, wie die der Rodogüne Corneilles vollständig abgedruckt wird, damit an einer solchen der Gang der Lessingschen Kritik klar erkannt und zugleich für die eigene Arbeitsweise des Dichters eine gewisse Einsicht gewonnen wird. Anderes, wie die langen Darlegungen über Furcht, Mitleid und Reinigung, könnte m. E. eine Kürzung oder Zusammenfassung wohl vertragen. Bei Goethe sind namentlich die Liebesgeschichten gestrichen oder chronikartig mitgeteilt: die Ausgaben sollen auch für Töchterschulen passen. Glücklich ist der Gedanke, von den neueren Lyrikern eine Auswahl zu bieten, wie es bei Rückert der Fall (2 Bdchen). Zu knapp geraten ist die Auswahl des Göttinger Hainbundes, die kaum mehr bringt, als eine gewöhnliche Anthologie, von Voß gar nur 2 Stücke, oder die der Dichter der Freiheitskriege, wo Fouqué und Stägemann ganz fehlen, Rückert dagegen wegen seiner geharnischten Sonette allseitig berücksichtigt ist. Auch die mittelhochdeutsche Litteratur ist in Übertragungen vertreten; für Schulzwecke praktisch werden auch Shakespeare'sche Dramen abgedruckt. Der Wert der Einleitungen und Anmerkungen ist ungleich, wenig befriedigt hat mich die Behandlung der Odyssee (Voß), die sprachlichen Erklärungen streifen bei nicht wenigen Herausgebern ans Banale. Die zuletzt erschienenen Bändchen sind in Format und Einband noch handlicher geworden, Druck und Papier sind gut.

Ansprechend sind die geschmackvollen Hefte von **Hölders Klassiker-Ausgaben**, die in Einleitung und Erklärungen meist viel zurückhaltender sind, worauf schon früher aufmerksam gemacht worden ist. Die Buchhandlung sollte aber die Hefte mit fester Einbanddecke ausstatten. R.

Lessings Hamburgische Dramaturgie. Ausg. für Schule und Haus von **F. Schröter** und **R. Thiele**. Halle Waisenhaus 1895. 536 S. M. 4.

Die Herausgeber, die schon 1876/8 eine größere Ausgabe veröffentlicht haben, lassen hier eine neue erscheinen, in welcher die minder wichtigen Abschnitte ausgeschieden sind, immerhin aber weitaus das Meiste abgedruckt ist. Die Sachkenntnis und die Gelehrsamkeit tritt in ihren Ausführungen überall hervor, aber sie sind für den angegebenen Zweck oft zu breit und langatmig. Namentlich gehören die genauen Citate seltener Schriften höchstens für den Spezialforscher, nicht aber für den Leserkreis in Schule und Haus. Stärkere Zusammenziehung der ausgedehnteren Erörterungen Lessings wäre zu wünschen gewesen, vielleicht auch ein Hinweis auf die Weiterbildung der dramaturgischen Probleme nach Lessing. R.

Hilfsmittel für den deutschen Aufsatz gehören zu den regelmäßigen Erscheinungen des Büchermarktes. Eines der erquicklichsten Bücher dieser Art ist die **Praktische Anleitung zu deutschen Aufsätzen** von **F. Blume** (Wien 1895 Hölder. 320 S. M. 2, 80). Der Verf. will den Schülern Übungen für das Entwerfen von Aufsätzen in die Hand geben und bringt zu diesem Zweck nach einer kurzen theoretischen Einleitung eine Reihe von Dispositionen, denen meist eine Inventio vorausgeht und manchmal die völlige Ausführung folgt, oft auch zum Thema nur einen anregenden Gedanken, der dann weiter ausgesponnen werden soll, schließlich auch den bloßen Satz der Aufgabe. Außerordentlich mannigfaltig sind die gestellten Themata und frisch und lebendig, was dazu gesagt wird, überall begegnen wir gesundem Urteil, weitem Blick, feinem Empfinden und anschaulicher Klarheit der Darstellung, Vorzügen, die bei den Büchern dieser Gattung selten vertreten sind.

Heinze u. Schröder stellen in ihren **Aufgaben zu deutschen Dramen** (Leipzig, Engelmann, 1894. Bd. II. 1 M., Bd. III. 1,20 M.) zeitgemäß zusammen, was in der bisherigen Litteratur zu finden war; aus 23 Schriften Themata, die die Jungfrau von Orleans liefert, aus 37 solche, die dem Wallenstein entnommen, 450 (!) Themata aus Jungfrau, 426 (!) aus Wallenstein, wovon eine große Anzahl ganz disponiert ist. Sie beziehen sich auf die Handlung, die Charaktere, großenteils aber auch auf allgemeine Sentenzen. Interessant ist die historische Übersicht über die Art, wie die verschiedenen Verfasser die Frage gestellt und beantwortet haben; Freude an den Dichtungen wird allerdings nicht durch den dürren Schematismus dieser endlosen Dispositionen geweckt. R.

Ebenfalls Stoffe aus der Schullektüre behandelt **Victor Kiy (Themata und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen.** 1. Teil. Berlin, Weidmann, 1895. M. 3), Namentlich Lessing und Göthe (lyr. Gedichte. Iphigenie, Hermann und Dorothea) haben Berücksichtigung gefunden. Vieles ist nach Anlage und Ausführung gelungen, und auch im Ausdrucke ist die kahle, farblose Manier meist vermieden, manches fordert die Kritik stärker heraus, so die Art der Charakteristiken. R.

Lucian Müller, De re metrica poetarum Latinorum præter Plautum et Terentium libri septem. Accedunt eiusdem auctoris opuscula IV. **Editio altera.** Petropoli et Lipsiæ, impensis C. Rickeri 1894. XII u. 651 S. gr. 8. Preis 20 M.

Diese zweite Ausgabe des im Jahre 1861 zum ersten Mal erschienenen und mit wohlverdientem Beifall aufgenommenen Buches ist mit Freuden zu begrüßen. Hat doch dieses Werk wie kaum ein zweites die Kenntnis der Entwicklung der lateinischen Metrik und damit eines großen und wichtigen Teiles der lateinischen Sprachgeschichte in weite Kreise getragen. Die neue Auflage kann mit Recht als eine erweiterte und verbesserte bezeichnet werden. Aus den 490 Seiten der ersten Bearbeitung sind in der zweiten 651 geworden. Der Text ist auf Grund wiederholter Durchsicht des Materials sowie der Arbeiten anderer Gelehrten verändert, erweitert, z. T. auch verkürzt worden; namentlich haben die vom Verfasser selbst hergestellten Ausgaben des Lucilius, Ennius, Nonius und Phädrus die Belegstellen häufig modifiziert. Am meisten verändert erscheint das erste der vier auch dieser Auflage beigefügten opuscula, das jetzt den Titel führt: «De versibus dactylicorum Italicis.» Sonst konnten Anlage und Ausführung des vortrefflichen Werkes unverändert bleiben, obwohl zwischen der ersten und zweiten Ausgabe ein volles Menschenalter verflossen ist. In diesem langen Zeitraum erlebte Deutschland, das Vaterland des Verfassers, seine nationale Wiedergeburt. Dem endlich geeinten Vaterlande aber wollte und will eine nicht geringe Anzahl thörichter Stürmer durch die Verdrängung der klassischen Studien von den Gymnasien unter der Fahne eines falsch verstandenen Bildungsideals eine der wesentlichsten Grundlagen seiner nationalen Bildung rauben. Ihnen tritt in der Vorrede zu dieser zweiten Ausgabe Müller im Namen der wahren Bildung scharf entgegen, und stellt dem Unverstand der deutschen Reformer das Beispiel des Grafen D. Tolstoi entgegen, der von 1866 bis 1880 Leiter des russischen Unterrichtswesens war und in seinem Vaterland gerade den entgegengesetzten Weg einschlug, indem er den Lehrplan der russischen Mittelschulen möglichst dem der deutschen Anstalten anzugleichen suchte, ein Plan, den er auch trotz mancherlei Schwierigkeiten durchsetzte. Wenn heute in Rußland Männer in diesem Geiste wirken, so ist dies das Verdienst Tolstois. Darum findet sein Lob auch in Deutschland bei allen Anhängern der klassischen Bildung Widerhall. Eg.

Schneider, Arthur, Das alte Rom, Entwickelung seines Grundrisses und seiner Bauten, mit 12 Karten, 14 Tafeln, Stadtplan des heutigen Rom. Leipzig, Teubner, 1896.

Der neue Atlas verfolgt drei Ziele, er will der wissenschaftlichen Arbeit ein bequemes Werkzeug bieten, dem Unterricht auf der Universität und im Gymnasium ein Lehrmittel schaffen und zugleich den Bedürfnissen des gebildeten Italienfahrers dienen. Für den ersten Zweck kam es darauf an, Bilder der Terrainverhältnisse und der Bebauung in den verschiedenen Perioden zu geben und den raschen Vergleich dieser Karten untereinander und namentlich mit dem Stadtplan des heutigen Rom zu ermöglichen, auf welchem wir die Spuren des ehemaligen einzeln aufragend oder aufgedeckt finden. Dies hat der Herausgeber glücklich dadurch erreicht, daß er Karten auf durchsichtigem Papier anfertigen ließ, welche nach dem Maßstab unserer heutigen Kenntnis ein Gemälde des Roms der verschiedenen Zeitalter geben und über den Stadtplan gebreitet werden können. Auf die wissenschaftliche Leistung dieses Teiles der Arbeit kann hier nicht eingegangen werden. In zweiter Linie wollte der Verf. dazu beitragen, daß bei den Schülern der Gymnasien „die Gestalten der Vorwelt nicht in nebelhafter Ferne in einer lediglich von der Phantasie geschaffenen Landschaft und Umgebung wandeln." Hier hat er sich das Ziel doch wohl etwas zu hoch gesteckt. Was er selbst auf seinen Tafeln zur Kenntnis der Bauwerke und Bauweise, der früheren Epochen zumal, aufweisen kann, ist doch noch so geringfügig, daß es einer sehr geübten Phantasie bedarf, um mit solchen Mitteln ein Bild zu schaffen. Und ein Bild von Rom und seiner Campagna hat er doch selbst nirgend gegeben, um überhaupt die ewige Stadt im Zusammenhang mit ihrer Umgebung begreifen zu lehren, ebensowenig wie Bilder von den einzelnen Hügeln, die da und dort noch etwas von der ursprünglichen Formation ahnen lassen. Die einzelnen Tafeln benützen neben den Resten der Bauepochen auch die Abbildungen auf Münzen, Reliefs, Terrakotten, um eine Vorstellung von der äußeren Erscheinung der aufeinander folgenden Zeiten zu vermitteln. Die Abdrücke nach Photographien sind m. E. öfter zu klein, um recht wirksam zu sein. Die Einleitung giebt eine zusammengedrängte, die wichtigsten Momente in heller Beleuchtung zeigende Darstellung der Stadtgeschichte, oft geistreich, aber manchmal in der Geschichte der Kunst allzu kühn rekonstruierend. Doch diese Ausstellungen sollen das Urteil nicht verkümmern, daß der Atlas eine interessante, sehr dankenswerte Förderung unserer römischen Studien bedeutet. R.

Das litterarische Porträt der Griechen im fünften und vierten Jahrhundert v. Chr. Von Ivo Bruns, ord. Professor an der Universität Kiel. Berlin 1896. Besser.

Wir machen unsere Leser gern auf dieses Werk aufmerksam, in welchem sie sehr viel mehr finden werden, als sein Titel auf den ersten Blick zu versprechen scheint. Der Verfasser versteht unter litterarischem Porträt die besondere Art, mit der Persönlichkeiten in den wichtigsten attischen Litteraturdenkmälern des 5ten und 4ten Jahrhunderts von Thukydides z. B. oder Herodot u. s. w. charakterisiert sind, und es leuchtet ein, daß eine Untersuchung dieser Art, namentlich wenn sie mit so viel Licht und Gründlichkeit geführt wird, wichtige Beiträge für grundlegende Fragen der Geschichte dieser fruchtbarsten Zeit im Leben des frühesten und bedeutendsten Kulturvolks liefern muß — z. B. für die erste, welche der Darsteller griechischer Geschichte sich stellen muß: wie viel Glaube ist diesen Denkmälern, die für uns sämtlich Quellen ersten Rangs sind, beizumessen hinsichtlich der in ihnen geschilderten, redend eingeführten, beurteilten, angegriffenen, verteidigten Persönlichkeiten? Es ergeben sich dann von selbst Blicke auf große litterarische Strömungen, und man sieht aus dem Buch mit Genugthuung, wie tief unter die Oberfläche der Dinge unsere Forschung auf dem Gebiete der griechischen Geschichte schon gedrungen ist. Bruns hat sein Buch von 594 Seiten in 4 Abschnitte gegliedert. Das erste Buch betrachtet die Geschichtschreiber, Thukydides, Xenophon, Herodot neben Isokrates' Euagoras unter jenem Gesichtspunkt, der anfangs etwas künstliches und gemachtes zu haben scheint, der aber sehr bald dem Leser als ein fruchtbarer einzuleuchten beginnt und, je weiter er der Untersuchung folgt, mehr und mehr einleuchtet; das zweite Buch die Komödie, und hier, wie sich versteht, interessiert vor Allem das Ergebnis der Untersuchung über Aristophanes' Wolken; das dritte ist überschrieben „Die Philosophen" und dreht sich, wie natürlich, ganz besonders um das Platonische und Xenophontische Sokratesporträt; das vierte bespricht unter dem Titel „Die Redner" die Art, wie bei Antiphon, Lysias, Andokides, Isäus, Demosthenes und Äschines die Persönlichkeiten geschildert werden. Den größten wissenschaftlichen Wert hat ohne Zweifel das dritte Buch, in dem sehr eingehend die einzelnen Dialoge und Schriften Platons und Xenophons durchgemustert werden, überall der geschichtlichen Wirklichkeit nachgespürt und, wie uns scheint, ein sehr wichtiger Beitrag, ja in der That erst eine haltbare Grundlage für die Kenntnis des wirklichen Sokrates gewonnen wird. Man sieht, wie hier der Verfasser auf seinem eigensten Felde sich bewegt: bei jedem Schritt fühlt man sich angesprochen durch die Ruhe und Sicherheit der Untersuchung, der zugleich jene Wärme beigesellt ist, die den Leser gewissermaßen zum Vertrauten des Schreibenden macht. Sie ist bei einer geschichtlichen, namentlich einer litterargeschichtlichen Untersuchung eine wissenschaftliche Kraft — beinahe möchten wir sagen eine Erkenntnisquelle. Mit der Behandlung der Redner und namentlich des Demosthenes sind wir weniger einverstanden. Wir zweifeln, ob die Bilder oder Zerrbilder, die ein Ankläger oder Vertreter der anklagenden Partei von den Angeklagten entwirft, überhaupt unter den Begriff des litterarischen Porträts fallen, und den Demosthenes namentlich wird man ganz falsch auffassen, wenn man von ihm als Gerichtsredner ausgeht; die Logographenberedtsamkeit erscheint uns bei ihm als etwas Nebensächliches, und die leidenschaftliche Invektive gegen Äschines z. B. läßt sich zwar nicht in unserem Sinn rechtfertigen, aber wohl begreifen, wenn man den Demosthenes als Staatsmann und Staatsredner begriffen hat. Der Verfasser mag Recht haben, wenn er in der Leidenschaftlichkeit und Unwahrhaftigkeit, die auch vor Gericht der Gegenpartei gegenüber alles für erlaubt hielt, ein Zeichen moralischen Rückgangs sieht, wiewohl wir bekennen müssen, daß wir keinen so großen Unterschied finden können zwischen den zügellosen politischen Invektiven des Aristophanes, und den leidenschaftlichen Diatriben des Demosthenes gegen die Privatverhältnisse des Äschines: in diese Art der Befehdung kann man sich nur finden, wenn man Zeiten schwerer politischer Krisis, heftigen Parteienkampfes, Zeiten, wo es sich um Leben und Tod des Vaterlandes handelt, wie wir Älteren, selbst erlebt und nicht blos vom Studierzimmer aus betrachtet hat. Der feinsinnige Gelehrte scheint uns keinen rechten Maßstab für einen heißblütigen Patrioten wie Demosthenes zu haben, der einem politischen Gegner von der Art des Äschines gegenüber sich in mehr als amerikanischer Weise der Leidenschaft überließ — kein gutes Haar an ihm ließ, was man vielleicht im alten Athen ebensowenig tragisch nahm, als man dies heute in Amerika thut.

Wir wünschen und hoffen, daß unsere Kollegen vom Gymnasium diesem im besten Sinne aufklärenden und auch in dementsprechend klarer Sprache geschriebenen Buche die gebührende Aufmerksamkeit schenken möchten. Es gehört zu der ganz besonders preiswürdigen Art von Untersuchungen über die für das Geistesleben der Menschheit so außerordentlich fruchtbare Periode, die in dem Leser den unmittelbaren Drang wachrufen, die Urkunde selbst wieder nachzulesen und sie mit dem Verfasser und unter den von ihm gegebenen Gesichtspunkten aufs Neue zu durchdenken. O. Jäger.

E. Ehrhart und **H. Planck**, Syntax der französischen Sprache. Stuttgart 1896, Paul Neff. X und 211 S.

Die Verfasser haben ihrem Werk den Grundsatz strenger Wissenschaftlichkeit vorangestellt. Sie versuchen mit Glück, die wesentlichen Erscheinungen der französischen Syntax übersichtlich zu gruppieren, systematisch zu ordnen und rationell — aus logischen und psychologischen Ge-

setzen — zu begründen. Auf äußerliche Vollständigkeit ist verzichtet. Für die Benützung wird vorausgesetzt, daß der Schüler bereits einen dreijährigen französischen Unterrichtskurs hinter sich hat. Das geistvolle Buch verlangt von Lehrern und Lernenden ein hohes Maß geistiger Arbeit. Dennoch, oder vielmehr gerade darum dürfte es sehr geeignet sein, ein wahres Verstehen und bewußtes Erlernen des Französischen zu vermitteln, und so die ersehnte, zeitgemäße Umgestaltung des französischen Unterrichts herbeiführen helfen.

Friedrich Beck, Französische Grammatik für humanistische Gymnasien. 230 S. geb. 2,50 M. Derselbe, Übungsnnd Lesebuch zur franz. Grammatik, I. 140 S. 1,50 M. Derselbe, Französisches Vokabular für Gymnasien. 136 S. 1,20 M. München 1896, Verlag von Piloty und Loehle.

Grammatik und Übungsbuch sind zunächst für bayerische Gymnasien bestimmt und nehmen darum sorgfältig Rücksicht auf die bayerische Schulordnung vom 23. Juli 1891. — Dem Texte des Lehrbuchs ist ein kurzer Abriß der historischen Grammatik vorausgeschickt. Der Unterrichtsstoff wird der Schulordnung gemäß auf drei Jahreskurse verteilt: 1. Formenlehre mit Ausschluß der unregelmäßigen Verba, 2. Unregelmäßige Verba und einfachere Regeln der Syntax. 3. Die gesamte Syntax. — Der bis jetzt vorliegende Teil I. des Übungs- und Lesebuches ist für das erste Jahr des französischen Unterrichts bestimmt. Er hält sich eng an die Grammatik. Der Stoff ist nach verständigen Grundsätzen ausgewählt und geordnet. In den Text der französischen Gedichte hat Beck häufig deutsche Erläuterungen eingeflickt. Diese Störung des poetischen Empfindens läßt sich schwerlich rechtfertigen. — Das Vokabular bringt einen stattlichen Bruchteil der häufig gebrauchten Wörter in etymologisch-alphabetischer Anordnung.

J. B. Peters, Französische Schulgrammatik. 3. Aufl. 109 S. Leipzig 1896, August Neumann (Fr. Lucas).

In dieser Auflage hat der Verfasser die tabellarische Darstellung aufgegeben, die seinem Werk bisher ein eigentümliches Gepräge verlieh. Aber dem Grundsatz „Nichts zu viel“ ist er treu geblieben. Sein Buch ist immer noch eine Grammatik im Lapidarstil. Sie will nicht mehr enthalten als das Pensum, das in den sicheren Besitz der Schüler gelangen soll und muß. — Papier und Druck sind wie in den früheren Auflagen vortrefflich. — Ein Anhang enthält die wichtigsten Regeln für die franz. Zeichensetzung und Silbentrennung. Dieses Kapitel ist auch als Sonderabdruck erschienen.

Durand und **Delanghe**, Die vier Jahreszeiten, für die franz. Konversationsstunde nach Hölzels Bildertafeln bearbeitet. I. der Frühling, 20 S. II. der Sommer, 16 S. 2. Aufl. — Im Anschluß daran **Koch** und **Delanghe**, Französische Sprachlehre 88 S. Gießen 1896. Verlag von Emil Roth.

Vor den Wilke'schen Heften, die kürzlich in dieser Zeitschrift besprochen wurden, besitzen die vorliegenden insofern einen Vorzug, als ihnen die betreffenden Hölzelbilder selbst jeweils beigegeben sind. Der Anschauungsstoff ist geschickt und mit pädagogischer Umsicht verwertet. — Die Sprachlehre schließt sich eng an den Sprachstoff der Konversationsübungen an.

Ha.

Es liegen vor uns sieben Bändchen **„Prosateurs modernes“** aus dem Verlag von Jul. Zwißler in Wolfenbüttel. Sechs davon sind für den Schulgebrauch bearbeitet von Oberlehrer **H. Bretschneider** an der Realschule mit Progymn. zu Rochlitz in Sachsen und zwar: Bd. I, De Phalsbourg à Marseille etc. nach G. Bruno, Tour de la France. Mit Karte, 3. verb. Aufl. 1895; kart. 1,20 M. Bd. III, Récits et entretiens familiers sur l'Histoire de France jusqu'en 1328 par Ernest Lavisse, 1893; kart. mit Wörterb. 75 Pf. Bd. V, La Bouillie de la C^esse^ Berthe par Alex. Dumas, 1894; kart. 50 Pf. Bd. VI, Gutenberg par A. de Lamartine. 1894, broch. 25 Pf. Bd. VII, Lettres de famille par Mme Z. Carraud, 1894; kart. 1,20 M. Bd. VIII, Confidences d'un joueur de clarinette, par Erckmann — Chatrian, 1895; kart. 80 Pf. Bd. IV, von Oberlehrer Dr. Adolf Kreßner an der ev. Neuen Realschule zu Kassel: Contes Modernes von A. Daudet, J. Lemaître, J. Simon, Ph. Gille, J. Claretie, P. Bonnetain, L. Halévy. 1893. kart. 1. M.

Bei dem reichen, so sehr verschiedenartigen und doch zum Gebrauch für die Jugend unserer Schulen, mit einer einzigen Ausnahme, durchaus geeigneten Inhalt der sieben Bändchen, bedauern wir, um des uns zugemessenen Raumes willen uns sehr kurz fassen zu müssen. Wir beschränken uns daher auf folgende Bemerkungen: Bd. I, dessen Inhalt schon so viele verschiedene Bearbeitungen gefunden hat und für alle Französisch lehrenden Schulen gleichmäßig sich eignet, dürfte, gleich Bd. III, am besten für die unterste Stufe selbständiger französ. Lektüre, sei's in Knaben-, sei's in Mädchenschulen, sich empfehlen. Ebendahin gehört wohl inhaltlich Bd. V. Dagegen dürften sich Bd. IV, VI, VII, VIII mehr für die mittlere Stufe selbständiger Lektüre eignen. Bd. IV bietet für die Klassifikation insofern, wie uns bedünkt, einige Schwierigkeiten, als der sehr verschiedene Inhalt, seinem Charakter nach, teils mehr für Mädchen-, teils mehr für Knabenschulen paßt, und zwar die beiden ersten Erzählungen, von A. Daudet, und die letzte, von L. Halévy, für die letzteren, die 4 mittleren mehr für Mädchenschulen. Die 3te, L'Imagier von Lemaître, scheint uns mit ihrer Mystik und ihrem völlig unglaublichen, das Wunderhafte

zur Karikatur entstellenden Schluß überhaupt für die Schule völlig ungeeignet u. sollte künftig einfach weggelassen werden. Auffallend ist, daß die 4te Erzählung, von J. Simon: Colas, Colasse u. Colette, die in ihrer humoristischen Durchführung recht nett ist, bei der Inhaltsangabe völlig ausgelassen wurde. Überhaupt ist die Korrektheit des Druckes in allen Bändchen nicht gerade die stärkste Seite der Sammlung. Wir haben in jedem einzelnen eine ziemliche Anzahl Druckfehler bemerkt. Es sollte hierauf künftig etwas mehr Sorgfalt verwendet werden. Übrigens aber können wir alle Bändchen empfehlen.

Heidelberg. Dr. H. Müller.

Erdgeschichte von Prof. Dr. **M. Neumayr.** II. Aufl., neubearb. von Prof. Dr. **V. Uhlig.** 2 Bde mit zusammen 1393 u. XXIV S., 873 Abb. im Text, 22 Farbendr. u. 12 Holzsch.-Tafeln u. 4 Karten. Leipzig und Wien, Bibliograph. Institut, 1895. Halbfranz. 32 Mark.

Seit 1885, wo Neumayrs Erdgesch. zuerst erschien, hat dies Buch in immer weitern Kreisen bewundernde Anerkennung gefunden. Der geniale Forscher war bei der Abfassung seines Werkes mit seltener Gewissenhaftigkeit in allen Dingen auf die Originalarbeiten zurückgegangen. Der Fachmann nennt die Erdg. trotz ihrer populären Form mit an erster Stelle unter den geologischen Lehrbüchern. Der anziehenden Gruppierung des Stoffes und Neumayrs einfacher, dabei geradezu klassisch schöner und fesselnder Diktion verdankt das Werk seine allgemeine Beliebtheit. Die Erdg. ist zugleich eine wissenschaftliche Arbeit ersten Ranges, zugleich das beste populäre Werk auf ihrem Gebiet.

Ungewöhnlich reiches Material ist der Geologie im letzten Jahrzehnt zugeflossen, in manchem wichtigen Punkt hat diese Wissenschaft durchgehende Änderungen erfahren. Die Erdg. bedurfte einer Neubearbeitung. Unterdessen war uns Neumayr in der Blüte seiner Jahre entrissen worden. Seine Erdg. aber hatte das Glück, seinem ehemaligen Assistenten und Schüler V. Uhlig zur Herstellung der neuen Aufl. anvertraut zu werden. U. hat sich dieser schwierigen Aufgabe mit ebensoviel Pietät wie Geschick unterzogen. Wir haben trotz der vielfachen und tief greifenden Änderungen eine Fortführung des Werkes in Neumayrs Geiste vor uns.

In größter Kürze seien die wichtigsten Umgestaltungen erwähnt.

Der erste Band (allgem. Geologie) ist in der Mehrzahl seiner Abteilungen erweitert. Im Kapitel „Vulkane“ sind u. a. die neuesten Äußerungen vulkanischer Thätigkeit nachgetragen; die jüngsten Arbeiten auf diesem Gebiet, wie z. B. Thoroddsens Untersuchungen Islands und Danas „Gesch. der Vulkane Hawaiis“ sind verwertet. Am stärksten umgearbeitet ist der Abschnitt „Gebirgsbildung“. Ganz umgestaltet ist das „Alpensystem“. Der ostafrikanische Graben wird neu besprochen, ebenso neuere Gebirgsbildungshypothesen und sehr vieles mehr. Im Gegensatz zum ersten Band ist der zweite erheblich kleiner geworden. Die Kürzungen sind auf Kosten der historischen Geologie ausgeführt. So interessant und anregend viele der weggefallenen Einzelheiten sind, möchte ich doch nicht glauben, daß diese Veränderung (statt 654 sind es immer noch 480 S.) den Wert des Buches herabsetzt. Die beiden andern Abschnitte des zweiten Bands, „topographische Geologie“ und „die nutzbaren Minerale“ sind an Umfang gleich geblieben, der erstere natürlich sehr umgearbeitet. Die Illustrierung des Werkes ist auch vielfach geändert. Recht ansprechende neue Bilder sind z. B. der Gipfel des Popocatepetl und der Kilimandscharo. Im übrigen ist die Ausstattung die bekannte mustergültige der Prachtwerke des bibliogr. Instituts. Das Werk sollte als eines unserer klassischen naturwissenschaftlichen wirklich in keiner Mittelschulbibliothek fehlen.

E. Uhlig.

Sammlung Göschen, Stuttgart, in Glwd. je 80 Pfg. 30. E. Gelcich u. F. Sauter, Kartenkunde 160 S., etwa 100 Abb. 1894. — 37. Jos. Klein, Chemie, anorg. Teil, 159 S. 1894.

Die Hoffnung, etwas recht Praktisches vorzufinden, die der Name Gelcich erweckt, wird durchaus erfüllt. Einteilung: I. Kartenprojektionslehre, II. Topographie. Der Stoff von I ist nach histor. Princip angeordnet, was ungewöhnlich. Es läßt sich aber nicht leugnen, daß das kleine Werk sich grade deshalb so angenehm liest. Die mathemat. Partien der Darstellung sind durchaus elementar, so daß auch der naturwissenschaftlich mangelhaft gebildete Geograph das Buch gern benutzen wird. Die geometr. Abbildungen sind recht gut, bei den verkleinerten Reproduktionen alter Karten muß z. T. der Druck beanstandet werden. Im Litteraturverz. sollte R. Herz, Lehrbuch der Landkartenprojektionen, nicht übergangen werden. Im übrigen ist die Kartenkunde zum ersten Selbstunterricht ebenso geeignet, wie zur Wiederholung. — Das gleiche gilt von der anorgan. Chemie. Ihr erster Teil giebt jeweils durch Beispiele erläuterte, gut verständliche theoretische Auseinandersetzungen. Daran schließt sich die Besprechung der Metalloide und Metalle in zugleich unterhaltender und belehrender Form. —g.

A. Sattler. Aufgaben aus Physik und Chemie. Braunschweig, Fr. Vieweg u. Sohn. 1895. 200 S. gr. 8. Preis 1,60 M.

Vorliegende Aufgabensammlung ist bestimmt für Schulen welche den Unterricht in der Physik rein auf das Experiment, nicht aber auch auf mathematische Ableitungen stützen. Für solche Anstalten liefert der Verfasser eine brauchbare, tief ins Detail gehende, insbesondere das volkstümlich Brauchbare umfassende Sammlung von rechnerischen und physikalisch-technischen Fragen. Dieselbe kann dem Lehrer zweifellos von Nutzen sein. B. L. M.

W. Budde, Physikalische Aufgaben für die oberen Klassen höherer Lehranstalten, 2. Aufl. Braunschweig, Vieweg u. Sohn, 1894. XII & 149 S. 2,50 M.

Da zufolge der Prüfungsordnungen vom 6. Januar 1892 bei der Reifeprüfung an Reallehranstalten nur noch eine Aufgabe aus der Naturlehre in 3stündiger Arbeitszeit zu behandeln ist, so enthält die 2. Auflage dieser gut geordneten Zusammenstellung von physikalischen Aufgaben, die bei den schriftlichen Reifeprüfungen gestellt worden sind, hauptsächlich eine Vermehrung der zu einer kurzen Abhandlung geeigneten, im Anhang angeführten Themata (von 80 auf 170). Der Art ihrer Entstehung entsprechend, gewährt diese Aufgabensammlung einen dankenswerten Einblick in den Stand und Betrieb des physikalischen Unterrichts und erweist sich außerdem als ein sehr brauchbares und empfehlenswertes Hilfsmittel für den Unterricht der oberen Klassen von Gymnasien wie Reallehranstalten. Fi.

A. Schülke, Vierstellige Logarithmen-Tafeln. Leipzig, B. G. Teubner, 1895. 18 S. 0,60 M.

Die Tafel enthält die fünfstelligen Logarithmen der Zinsfaktoren, sodann vierstellig diejenigen der Zahlen und trigonometrischen Funktionen. Interpolationsdifferenzen oder -Tafeln sind, um mechanisches Rechnen zu vermeiden, weggelassen. Der Grad ist dezimal geteilt. Außer dem Genannten findet man Tabellen der trigonometrischen Funktionen selbst (3 bis 5stellig), sowie eine Reihe von Tafeln physikalischen und astronomischen Inhalts. Fi.

Dir. Prof. Dr. **Thomé,** Lehrbuch der Zoologie, VI. Aufl., Braunschweig, F. Vieweg und Sohn, 1895. 455 S., 390 Fig., geh. 3 M. — Daraus einzeln: Der Mensch, 111 S., 81 Fig., geh. 80 Pf.

Nach Inhalt und Form halte ich das Buch für eine weit über dem Durchschnitt stehende Leistung. Die Auswahl u. bes. die Anordnung des Stoffes sind recht wissenschaftlich, und doch voll Rücksicht auf die Brauchbarkeit des Werkes für Mittelschulen. Sehr gut sind die jeweils an die Spitze gestellten eingehenden Behandlungen jeder Klasse in ihrer Gesamtheit, bes. auch die systematischen Übersichten. Im Text lassen sich nur wenige Unrichtigkeiten nachweisen. Einmal, bei den Protozoen, sind allerdings eine Reihe von Einwänden nötig. Nur z. B. sei hervorgehoben, daß es mindestens eine verfehlte Ausdrucksweise ist, von der mit Zellen gefüllten Zentralkapsel der Radiolarien zu reden, und daß die vielkernigen Protoplasmamassen, die außerhalb dieser Kapsel liegen sollen, stets kernlos sind. Die Illustrat. des Werkes sind fast durchgängig ausgezeichnet. Der Preis ist recht mäßig. —g.

A. Sprockhoff's Grundzüge der Zoologie, X. Aufl., Hannover, C. Meyer, 1896. 303 S., 194 Fig., geh. 3 M.

Das für den Schulgebrauch bestimmte Buch zerfällt in mehrere, dem Verständnis aufeinander folgender Altersstufen angepaßte Teile. Den Anfang bildet eine Reihe von genaueren Beschreibungen einzelner Vertreter I. der 7 Tierstämme, II. von 8 wichtigen Klassen und III. von 25 Ordnungen, sowie IV. der in Beziehung zur Land- und Forstwirtschaft stehenden Tiere. Es folgt ein System der speziellen Zoologie, an das sich eine allgemeine Zool. anschließt. Von der Betrachtung des Menschen wird abgesehen. Die Behandlung des Stoffes läßt pädagogisches Talent erkennen. Die Sprache ist einfach und klar. Ich fand nur ganz wenige Unrichtigkeiten. Warum ist die in der Wissenschaft längst herrschende Einteilung der Huftiere in Perisso- und Artiodactylen und in Proboscidier nicht angenommen? —g.

Prof. Dr. **Otto Wünsche,** Die verbreitetsten **Käfer Deutschlands,** ein Übungsbuch f. d. naturwissensch Unterricht. Leipzig, B. G. Teubner, 1895. XVI u. 212 S. Leinwb. M. 2.

Die Schüler, deren Fähigkeit scharf zu beobachten durch die Bestimmungsübungen des botan. Unterrichts gefördert worden ist, werden nach des Verf. Meinung mit Hilfe des vorl. Buches die Gelegenheit haben, diese wichtige Thätigkeit selbständig weiter auszubilden und sich gleichzeitig mit der einheimischen Käferwelt etwas bekannt zu machen. Verf. hat etwa 1100 der deutschen Käfer in der übersichtlichen Weise, die auch seine botan. Bestimmungsbücher auszeichnet, angeordnet. Diese letzteren Werke haben längst das eminent pädagogische Talent des Verf. dargethan, das sich besonders in seinem durchaus klaren, leicht verständlichen Ausdruck und in der Kunst, überall das Wichtigste und Charakteristische herauszugreifen, zeigt. Das vorliegende Werk reiht sich den andern Arbeiten Wünsches aufs würdigste an. Zur Erklärung der notwendigen Kunstausdrücke sind 2 Tafeln mit Abbildungen beigegeben. Eine Anleitung zum Sammeln und Fangen der Käfer ist vorausgeschickt. —g.

L. David, Ratgeber für Anfänger im Photographieren. IV. Aufl., Halle a. S., W. Knapp, 1896. 163 S. Kl. 8°, cart. 1,50 M.

Das lobenswerte Werkchen, von einem Amateur verfaßt, enthält in klarer Kürze alles, was ein vorher ahnungsloser Anfänger wissen muß, um gute Bilder herzustellen. Auch der Fortgeschrittenere wird es mit Vorteil benutzen. Die anschauliche Schreibweise wird durch zahlreiche gute Abbild. noch wesentlich unterstützt. Die Recepte sind recht praktisch. Bei der $HgCl_2$ — Verstärkung, Lösung I, ist die Angabe der Wassermenge ausgelassen. Ich vermisse auch die Bemerkung, daß in Gegenden mit weichem Wasser der Gebrauch von Aqua dest. ziemlich unnötig ist. —g.

Eingegangene Bücher.

Zum Religionsunterricht.

Dr. Friedrich Seyring, Führer durch die Litteratur des evang. Religions-Unterrichts an höheren Schulen. (1886—1895). Berlin, Reuther u. Reichard. 1896. (XII, 101 S). Preis: geh. M. 1, 60.

Ein unentbehrliches, mit Sorgfalt gearbeitetes, übersichtlich angelegtes Nachschlagebuch, welches über die in den letzten 10 Jahren erschienene reiche Litteratur für den evang. Rel.-Unterr. rasch unterrichtet. Dem Verf. besten Dank.

Dr. F. Christlieb, Handbuch der evangelischen Religionslehre. Zum Gebrauche an höheren Schulen nach den neuesten Lehrplänen bearbeitet. 3. Heft (Reformationsgesch.). Ausgabe für Nichtvollanstalten. Leipzig, G. Freytag. 1896. (32 S.) Preis: gebunden 60 Pf.

Lebendig und anregend geschrieben, mit ausgezeichneter Charakteristik Luthers; ein gediegenes Hilfsmittel für den Unterricht.

C. E. vom Roetsveld, Die Gleichnisse des Evangeliums als Hausbuch für die christliche Familie. Mit Genehmigung des Verfassers aus dem Holländischen übersetzt von Dr. Otto Kohlschmidt, Pfarrer in Mönchenholzhausen bei Weimar. Mit einem Vorworte von Dr. F. Nippold, Professor an der Universität Jena, und einem biographischen Abriß vom Übersetzer. Leipzig, Fried. Jansa. 1896. 2.—5. Tausend. Preis geh. M. 3, geb. M. 4.

Ein Erbauungs- und Lehrbuch ersten Ranges, in edler, warmer Sprache geschrieben, anregend und belehrend, mit trefflichen Schilderungen der sozialen, sittlichen und religiösen Zustände des Volkes Israel zur Zeit Jesu, deren Kenntnis das Verständnis der Gleichnisse erschließt; reich an praktischen Gedanken. Für die Vorbereitung auf den Unterricht ein unübertreffliches Buch; Kenner der Gleichnislitteratur, wie Jülicher, haben demselben die höchste Anerkennung gezollt.

Die Feier von Gustav Wendts 70stem Geburtstag.

Dieses Fest gestaltete sich zu einer erhebenden Kundgebung nicht nur für den hervorragenden Mann, dem sie galt, sondern ebenso für die Sache, die er vertreten hat, so lange er wirkt. So wäre es ein doppeltes Unrecht, davon in unserer Zeitschrift zu schweigen.

Theobald Ziegler hat in der Beilage zur Allgemeinen Zeitung vom 4. Februar in warmer, verständnisvoller Weise von Leben und Wesen des Jubilars ein Bild entworfen, das auch in engem Rahmen alle charakteristischen Züge enthält. Was der Unterzeichnete aus langjähriger enger Beziehung zu Wendt hinzufügen könnte, wäre im Wesentlichen nur bestätigende Ergänzung, so was er von den Schwierigkeiten weiß, die der „Preuße" zuerst in Baden gehabt. Als ich Ende der sechziger Jahre aus der Schweiz einen Lehrer, der geborener Badner war, an Wendt empfohlen hatte, empfing der ihn mit der Bemerkung, daß die Rollen umgekehrt verteilt werden müßten: er (Wendt) bedürfe der Empfehlung des Autochthonen. Und noch manches Jahr nach seiner Berufung erlebte er heftige Angriffe auch von solchen Seiten, von denen es ihm nicht ganz gleichgiltig war. Aber Wendt gehört gottlob! nicht zu den Naturen, denen aus Eitelkeit oder Bequemlichkeit als Ideal vorschwebt, Allen zu gefallen. Sein Ideal war allezeit nur, der Sache zum Siege zu helfen, die er als die richtige erkannt hatte, und es werden, glaube ich, Viele meine Erfahrung bestätigen, wenn ich sage, daß mir wenige Menschen bekannt geworden sind, die jenem Ziel so ohne jede persönliche Rücksicht nachstreben, ohne je durch Abneigung oder Zuneigung abgelenkt zu sein, von Rücksicht auf die eigene Person ganz zu schweigen. Und daß er mit seinen Anschauungen durchgedrungen, das wurde in klarster Weise auch durch seine Geburtstagsfeier

bezeugt, zugleich aber ein anderes nicht minder Wertvolles: daß er mit seiner Energie in wunderbarem Maße die Gabe verbindet, die Liebe der Jugend zu gewinnen und ihre Begeisterung zu wecken.

Unter den Einzelheiten, die Ziegler brachte, hat vielleicht die Leser, die Wendt kennen, am meisten die Mitteilung erstaunt, daß er ursprünglich Jurist werden wollte und erst auf der Universität die Bahn tauschte. Fast so wunderbar klingt dies, wie was bei dem Festmahl im Hause des Jubilars zu Tage kam: daß nämlich sein Jugend- und Altersfreund Kuno Fischer, der geniale Dolmetscher der Gedanken von Philosophen und Dichtern, einst sich zum Bergfach bestimmt hatte. Diejenigen, die da meinen, etwa im zwölften Lebensjahr eines Knaben erhelle mit einiger Sicherheit, was aus ihm am besten werde, mögen sich durch solche Beispiele belehren lassen. Denn, wenn Jemand, war Fischer zum akademischen Lehrer und war Wendt zum Schulmann geboren.

Das Zutrauen auch der Kleinsten zu dem jugendlich gestimmten Mann mit den weißen Haaren fand sehr anmutigen Ausdruck durch ein Gedicht in Oberländer Mundart, das ein Sextaner vortrug und dessen Schluß lautete:

Gott mög' Euch lang no g'sund erhalte
In dem Gymnasium do inn
Und über Euerm Lebe walte,
Bis mir emol Primaner sin!

Der Empfindung der Erwachsenen, die Wendts Unterricht empfangen, hatte sein Freund Paul Heyse Worte geliehen. Er zeichnet einen Alten, dem „der Geliebtesten Einer nach dem Anderen hinsinkt, aber um den sich ein Schwarm jugendlich strebender Weggenossen drängt, um dem Teuren fernzuhalten das Frösteln abendschauriger Einsamkeit".

Sieh, so schart sich um dich, der du ein volles Herz
Hingabst, immer im Ernst väterlich mild zugleich,
Vollen Herzens die Jugend,
Der du Führer und Vorbild warst.

Dann schildert Heyse, wie der Lehrer seine Schüler durch die Auslegung griechischer Dichter ergriffen.

Wem nicht kläng' es für immer
Unvergeßlich im Busen nach!
Denn genährt mit der Milch jener erhabenen
Alten, welche der Zeit nüchterner Unverstand
Nicht zu Lenkern der Jugend
Tauglich mehr und veraltet schilt,
Für die Pflichten gestählt jeglichen Tagewerks,
Zieht der Jüngling hinaus.

„Aber im Dunst manch' banausischen Mühens denkt er an die Zeit zurück, da ihm vergönnt war, sich an der Griechen Welt zu weiden und dort Maß zu lernen und Schönheit."

Dann auch denket er dein, der zu dem Heiligtum
Ihm die Pforten erschloß.[1])

Auch ein Meister des deutschen Unterrichts aber ist Wendt, wie in den beglückwünschenden Ansprachen am Geburtstag mehrfach hervorgehoben wurde. Einer deutschen Stunde von ihm zuzuhören, ist ungemein genußreich und belehrend, mag er den Schülern Anleitung zu richtigem und ansprechendem Gebrauch der Mutter-

[1]) Vollständig abgedruckt findet sich das herrliche Heyse'sche Gedicht im I. Heft des Jahrgangs 1897 der Südwestdeutschen Schulblätter und das mundartliche Gedicht, das Herrn Reallehrer Räuber zum Verfasser hat, im II. Heft.

sprache geben, mag er das Verständnis eines unserer Litteraturheroen erschließen. Ein zu Jedermann sprechendes Zeugnis von seiner unübertroffenen Meisterschaft auf diesem Gebiet liegt jetzt in dem Werke vor, das als Teil der Baumeisterschen Sammlung erschien.

Am Morgen des 24sten Januar fand in der Aula des Karlsruher Gymnasiums der Festakt statt, an dem Wendt die von den verschiedensten Seiten kommenden Gratulationen, die von Gesangs- und Instrumental-Vorträgen der Schüler eingerahmt wurden, empfing. Ungezählte briefliche und telegraphische Glückwünsche waren schon in der Frühe angelangt, unter ihnen Schreiben von unserem Großherzog und seiner erlauchten Gemahlin und auch ein letzter Gruß von Wendts treuem, nunmehr zur Ruhe eingegangenen Freunde Johannes Brahms.

Am zweiten Februar folgte sodann in der großen Karlsruher Festhalle ein zweiter Teil der Feier, dem an 4000 Menschen beiwohnten. Hier wurde der Sophokleische Aias in der Wendtschen Übersetzung durch Schüler des Gymnasiums zur Aufführung gebracht. Über die tiefe Wirkung, welche durch diese Darstellung geübt worden ist, herrschte volle Einmütigkeit. Außer der unvergänglichen Kraft des Dichters und der „nachdichtenden Sprachgewalt" des Übersetzers wurde sie den treuen und von guter Begabung unterstützten Bemühungen der Darsteller und der musikalischen Illustration der Dichtung durch Professor Julius Keller verdankt. Einige nähere Angaben über diese hochinteressante Komposition und ihre Ausführung findet man in dem eingehenden Festbericht, den die Südwestdeutschen Schulblätter im zweiten Heft dieses Jahres brachten.

Wir aber, der Gymnasialverein, stellen uns gleichfalls nachträglich als Gratulanten ein und wünschen dem Jubilar noch eine lange Reihe von Jahren rüstigen Wirkens, auch und nicht zum wenigsten um der von ihm und uns verfochtenen Sache willen.

G. Uhlig.

Die sechste Generalversammlung des Gymnasial-Vereins.

Wie unsere fünfte Versammlung unmittelbar vor der 43sten Deutschen Philologenversammlung und am gleichen Orte stattfand, in gleicher Weise soll sich auch unsere sechste (wie schon früher mitgeteilt) eng an die diesjährige Philologenversammlung anschließen, die vom 29. Septbr. bis zum 2. Oktbr. in Dresden tagen soll. Die Mitglieder unseres Vereins werden daher freundlichst gebeten, schon am Vormittag des 28sten in Dresden zu sein. Die Versammlung würde um 10 Uhr morgens an diesem Tage beginnen (die Vorstandssitzung um 9). Als Verhandlungsgegenstände sind außer geschäftlichen Angelegenheiten in Aussicht genommen:

1) Die praktische Vorbildung für das höhere Lehramt nach den in verschiedenen deutschen Staaten und in Österreich bisher gemachten Erfahrungen und 2) der Turnunterricht nach Ausdehnung und Gestaltung. Zu einem Bericht über den ersten Gegenstand hat sich Gymnasialdirektor Dr. Loos in Wien freundlichst bereit erklärt, zu einem über den zweiten Herr Oberturnlehrer Heeger am Gymnasium in Dresden-Neustadt.

Ein gemeinschaftliches Mahl wird, wie sonst, folgen. Das Versammlungslokal soll im nächsten Hefte mitgeteilt werden.

Halle. W. Schrader.

Abgeschlossen Anfang April 1897.

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 35 Pf.)

Für Prämien, sowie für Schul- und Ortsbibliotheken:

Das Leben des Freiherrn vom Stein

von

Wilhelm Baur.

Mit dem Bildnis Steins. Vierte, verbesserte Auflage.

8°. VI, 325 S. In hübschem Leinwandband geb. M. 2,70.

== Wo es sich um die Versorgung mehrerer Bibliotheken handelt, räumen wir besondere Vergünstigungen ein. ==

Soeben erschien und ist durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Die

Grundzüge der Geographie.

Für höhere Schulen

bearbeitet von

Fr. Bussler,

Professor am Sophien-Gymnasium zu Berlin.

Preis geheftet M. 1.50.

Dieses neue geographische Lehrbuch ist **unter Berücksichtigung der preussischen Lehrpläne von 1891 abgefasst**; dementsprechend ist darin jeder Klasse ihr besonderes Pensum zugewiesen und dies als zusammenhängendes Ganze dargestellt. Umfang und Ausführung jedes Abschnitts ist dem Anschauungsvermögen und der Fassungskraft der betreffenden Schüler angepasst. Diese dem geographischen Unterricht überaus förderlichen Eigenschaften werden den Eingang des kleinen Lehrbuches nicht nur in Preussen, sondern auch im ausserpreussischen Deutschland wesentlich unterstützen. **Der Text des Buches schliesst sich dem *Langeschen Volksschul-Atlas* für Sexta und Quinta, dem *Dierckeschen Schul-Atlas für höhere Lehranstalten* für Quarta, Tertia und Sekunda an.**

= Für Gymnasien. =

Dr. Jos. Becks

Grundriß der Empirischen Psychologie und Logik

Ein Leitfaden zu Vorträgen

17. Aufl. durchgesehen von

Dr. theol. **J. P. Baltzer.**

Preis M. 2.20.

Anerkannt bestes Lehrbuch in diesem Fach und an vielen Anstalten eingeführt. — Probeexemplare auf Wunsch unentgeltlich.

J. B. Metzler'scher Verlag Stuttgart.

In **Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg** ist erschienen:

Dr. **Heinrich Dittmars Leitfaden der Weltgeschichte** für mittlere Gymnasialklassen, lateinische Schulen, Real- und Bürgerschulen, Seminare, höhere Mädchenschulen und andere Anstalten. **Neu bearbeitet** von **G. Dittmar,** Direktor des Königl. Gymnasiums zu Kottbus. **Elfte** durchgesehene (Doppel-) Auflage gr. 8° in Lwd. geb. **Ausgabe mit Karten 2 *M.* 80 *ℳ* ohne Karten 2 *M.* 20 *ℳ*.**

Die Form der Darstellung ist so ausgezeichnet und die Anordnung so vortrefflich, daß eine Empfehlung des weitverbreitesten Buches nicht vonnöten scheint. Dabei reicht der gebotene Stoff bis in die mittleren Klassen völlig aus. Die eingestreuten Karten sind vernünftiger Weise nicht überladen.

(Central-Organ für die Interessen des Realschulwesens).

☞ Hierzu je eine Beilage von **Reuther & Reichard** in **Berlin, J. Ricker**'sche Buchhandlung in **Gießen, Voß & Elsner** in **Nortorf** (Holst.) und **Carl Winter's** Universitätsbuchhandlung in **Heidelberg.**

Das humanistische Gymnasium.

Organ des Gymnasialvereins.

Achter Jahrgang.

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 12 Bogen.
Gewöhnlich viermal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 3 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrags von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. Beilagen nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

1897. Heft II.

Für die Redaktion verantwortlich **Dr. G. Uhlig**, Dir. des Gr. Gymnasiums in Heidelberg.

Inhalt.

Die Leser werden gebeten, die Mitteilungen auf der zweiten Seite des Umschlags zu beachten.

Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1897.

An die Vereinsmitglieder.

Die Geldsendungen (Mindestbeitrag für Deutschland und Österreich 2 Mk. und 5 Pf. Bestellgebühr, für die anderen Länder 2 1/2 Mk.) sind an Herrn **Professor Dr. Hilgard in Heidelberg, 45 Rohrbacherstraße,** zu richten. Auf der Rückseite der Postkarte bitten wir zu bemerken, für welches Jahr der Beitrag gelten soll; wo Zweifel walten sollten, für welches die letzte Zahlung geleistet worden ist, wird der genannte Herr gern Auskunft erteilen. Werden Beiträge für ein Kollegium gemeinsam gesandt, so bitten wir bei etwaigen Veränderungen in Bezug auf Zahl oder Namen der Mitglieder im Interesse sorgfältiger Buchführung um möglichst genaue Angaben. Der Empfang jeder Geldsendung wird künftighin ausdrücklich bescheinigt. Sollte die Bescheinigung nach Ablauf von 14 Tagen nicht eingetroffen sein, so ersuchen wir zu reklamieren.

Wenn bei Sendung mehrerer zur Verteilung bestimmter Exemplare die Zahl der Hefte nicht ausreichen sollte, so ersuchen wir um sofortige Nachforderung. Überzählige Exemplare bitten wir nicht zurückzusenden, sondern an etwa für den Inhalt sich interessierende Nichtmitglieder zu geben.

Veränderungen des Wohnsitzes sind von den Mitgliedern gefälligst bald Herrn Dr. Hilgard mitzuteilen. 26. 6. 97. **G. Uhlig.**

An die Herren Verlagsbuchhändler.

Die Zahl der Bücher, die uns in den letzten Jahren durch Vermittlung von Carl Winters Universitätsbuchhandlung zugegangen sind, ist so groß, daß zu ihrer Besprechung der uns für Recensionen zu Gebote stehende Raum entfernt nicht ausreicht. Wir werden infolgedessen künftig eine eingehende Kritik gewöhnlich nur von solchen Werken bringen, die für die humanistischen Schulstudien eine besondere Bedeutung haben. Die übrigen Schriften werden jeweils in systematischer Ordnung, mit Angaben über Umfang und Preis und hier und da mit einem beurteilenden Wort verzeichnet werden. Die uns bereits zugesandten und noch nicht berücksichtigten Werke werden auf diese oder auf jene Weise am Schluß der Hefte III und IV Berücksichtigung erfahren. **G. U.**

Die auf S. 108—111 angezeigten Bücher:

Kautzsch, Die heil. Schrift des A. T. — Novum Testamentum græce, Zelle. — Evers, Die Schulbibelfrage. — Hann — Hochstetter — Pokorny, Allg. Erdkunde. — Geistbeck, Eine Gasse für die Anschauung im Geographieunterricht. — Behr, Hummel, Marthe, Oehlmann, Volz, Schreibung und Aussprache der geogr. Fremdnamen. — Geistbeck, Bilderatlas zur Geographie von Europa. — Schröter, physikalische Schulwandkarte des deutschen Reichs. — Kräpelin, Naturstudien im Hause. — Dannemann, Geschichte der Naturwissenschaften. — Huxley, Ursachen der Erscheinungen in der organischen Natur. — Agnes Giberne, Sonne, Mond und Sterne. — Bölsche, Entwicklungsgeschichte der Natur.

Von den **Zeitschriften**, die wir im Austausch erhalten, sind uns seit dem Ende des vor. J. zugegangen:

Educational Review, edited by N. Murray Butler, XIII 1 — XIV 1.
Süddeutsche Blätter für höhere Unterrichtsanstalten, hrsg. v. Erbe, IV 12 u. V 1—6.
Gymnasium, herausg. von M. Wetzel, XIV 24. XV 1—12.
School Review, ed. by C. H. Thurber, V 1—5.
Revue internat. de l'enseignement publiée par Dreyfus-Brisac. XVII 1—6.
Moskauer Philologische Rundschau, herausg. von Adolph u. Appelroth, XI 2 u. XII 1.
Deutsche Zeitschr. für ausländ. Unterrichtswesen, herausg. v. Wychgram, II 2 u. 3.
Blätter f. d. Gymnasialschulwesen hrsg. v. Bayer. Gymnasiallehrerverein XXXIII 1—6.
Hellas, organe de la société philhellénique d'Amsterdam VI 2. 3.

† Ernst Curtius.

Daß aus Gräbern Segen neben Leid sprießt, haben wir nach Ernst Curtius' Hinscheiden schon durch manches erquickende Wort, das über ihn gesprochen ist, erfahren. Das Bild des Menschen hat vielleicht am treuesten eine Freundin des Curtius'schen Hauses gezeichnet[1]) und damit doch zugleich auch die wesentlichsten Züge des Lehrers und Gelehrten. Denn der Mann der Wissenschaft und der Mensch waren in Curtius zu völliger Harmonie verbunden. Was der bis zum letzten Atemzug unermüdliche Forscher erstrebt und geleistet, hat in warmen Gedenkworten Richard Schöne bei dem letzten Winkelmannfest der Berliner archäologischen Gesellschaft gefeiert.

Der Redner fügte seinem Vortrag einen kurzen, aber an treffenden Bemerkungen überaus reichen Rückblick auf die Entwicklung der klassischen Philologie seit der Renaissance ein und fuhr dann fort: „Ich fürchte nicht, daß dieser Rückblick als eine dieser Stunde fremde Abschweifung erscheinen werde. Indem wir uns vergegenwärtigen, wie nicht eine philologische Grille, sondern nur das tiefste Bedürfnis der produktivsten Geister unserer Nation dem griechischen Altertum seine Stelle in unserer Bildung zu geben vermocht hat, haben wir zugleich den Sinn und Geist bezeichnet, der Curtius' ganze Lebensarbeit beherrscht. Seinen Forschungstrieb haben von je nur die Aufgaben angezogen, welche mit den großen geistigen Interessen unserer Nation in fühlbarem Zusammenhange standen; die Gefahr, sich in die Befriedigung eines leeren Scharfsinnes zu verlieren, hat ihm immer fern gelegen. Ihnen allen wird lebhaft in der Erinnerung sein, wie ihm auch in unserer Mitte Bedürfnis war, das Einzelne und scheinbar Unbedeutende in ein Licht und eine Verbindung zu rücken, wodurch ein Ausblick auf große und fruchtbare Zusammenhänge eröffnet wurde. In der Schule Welckers, Böckhs und Otfried Müllers hatte er gelernt, das Kleine klein und das Große groß zu sehen. Was einst Lessing und Winckelmann, was seinem Lehrer Böckh versagt geblieben war, was Welcker nur spät erreichte und Otfried Müller mit einem tragisch frühen Tode erkaufte, das ward Curtius in der empfänglichsten Zeit der Jugend zu teil: die Anschauung des Landes, auf dessen Boden sich eine der merkwürdigsten Entwickelungen der Weltgeschichte vollzogen hat. Und auch den Traum sah er sich verwirklichen, daß die drei erhabensten Stätten des griechischen Festlandes, die Akropolis von Athen, Delphi und die Altis von Olympia, die eine durch griechische, die andere durch französische, die dritte durch deutsche Hand ihrer verhüllenden Schuttdecke entkleidet und dem Licht der Sonne zurückgegeben wurden."

---

[1]) Charlotte Broicher in den preußischen Jahrbüchern, Dez. 1896 Heft III.

„So dürfen wir ihn wohl als den Glücklichsten in der Reihe der großen deutschen Forscher preisen, die seit anderthalb Jahrhunderten an der Wiedererweckung des griechischen Geistes gearbeitet haben, getrieben und geleitet von der Zuversicht, daß an der Reinheit und morgendlichen Frische seines Schaffens, dem wir die ersten Schritte zu aller höheren intellektuellen wie ästhetischen Bildung verdanken, das Schaffen unserer Nation immer von neuem sich befruchten und bilden werde."

„Stellt diese Anschauung, die mit der klassischen Epoche unserer Litteratur heraufgestiegen und mit ihrem Geist in unsere Jugendbildung eingedrungen ist, nur eine vorübergehende Episode unserer Entwickelung dar, oder dürfen wir sie als die bleibende Errungenschaft jener großen Zeit betrachten?"

„Curtius war, Sie wissen es, von dem Glauben an die Dauer und an den Wert dieses Besitzes durchdrungen; ja dieser unerschütterliche Glaube an seine Sache war es nicht am wenigsten, der ihn zu einer unvergeßlichen Persönlichkeit machte. Wir können nichts besseres wünschen, als daß er ihn uns als sein Erbteil möge hinterlassen haben."

Was Richard Schöne hier Curtius' festen Glauben nennt, hat jener selbst am eindrucksvollsten in der Rede ausgesprochen, die er 1889 am Geburtstage des deutschen Kaisers als Vertreter der Berliner Universität hielt. Wir meinen, die ganze Stelle gehört hierher: sie kann Curtius' humanistisches Testament heißen.

Das Gefühl der Einigkeit zwischen den Vertretern der verschiedenen Wissens- und Forschungszweige wird — wer könnte es leugnen? — durch die immer weitergehende Spezialisierung der wissenschaftlichen Arbeit gelockert. Nachdem Curtius auf diese Thatsache und auf die ernstliche Gefahr hingewiesen, die darin für die geistige Führung der Nation durch die Männer der Wissenschaft liegt, bezeichnet er als bestes Mittel hiergegen, daß die Wissenschaften alle ihres gemeinsamen Ursprungs bewußt bleiben, wie Geschwister, welche, weit getrennt, in verschiedenen Weltteilen und verschiedenartigen Berufsarten einander fremd geworden sind, im Elternhause sich wieder eins fühlen. Und wo ist dieses Elternhaus der Wissenschaften zu suchen? Wer die Geschichte Griechenlands schreibe, meint der Redner, dürfe und solle mit der Schlacht von Chäronea abschließen. Es gebe aber auch einen andern Standpunkt der Betrachtung.

„Denn wer kann behaupten, daß mit der Unabhängigkeit ihrer Staaten das geschichtliche Leben der Hellenen abgeschlossen sei? Treten sie doch, nachdem in blutigem Wettringen um Vorherrschaft und Großmachtstellung die Städte in kurzer Frist ihre Kräfte erschöpft haben, erst recht in den Mittelpunkt der alten Welt! Als Plato von dem Staate sich abkehrte, der seinen Lehrer getödtet, verlieh er seiner Vaterstadt einen Glanz, der alle Großthaten der Vorfahren überdauerte, und Söhne ferner Barbarenländer bauten den Musen Altäre im Haine der Akademie. Jetzt reiften ja erst die Früchte, welche der Boden von Hellas für die Menschheit hervorzubringen berufen war, und Aristoteles ist weit entfernt den Untergang der Bürgerstaaten zu beklagen. Er sieht darin den Anbruch eines neuen Tags, den Beginn der Weltherrschaft, zu welcher das Volk durch seine Gaben zweifellos berufen sei. Er

war der Erste, der mit königlichem Auge Alles überblickte, was es geleistet hatte, aber nicht so, wie man im Hause eines Verstorbenen das Erbe inventarisirt, sondern gleich weiter bauend, des Volks geschichtlichen Beruf weiter führend. Denn er sammelte nicht nur die Urkunden von dem, was hier zuerst in allen Gattungen der Dichtkunst gereift war, sondern machte diesen Rückblick zur Grundlage einer Poetik; er brachte nicht nur alle Verfassungen, welche von der patriarchalischen Monarchie bis zur demokratischen Massenherrschaft hier zuerst, wie in einer Versuchsstation, neben und nach einander voll entwickelt waren, in eine vergleichende Übersicht, sondern entwickelte daraus eine Staatslehre, welche bis heute das Werk ist, von dem jede wissenschaftliche Politik ausgehen muß. So arbeitete der hellenische Geist nach dem Untergang des Staats mit neuer Energie weiter, und an das, was wir im engern Sinne Volksgeschichte nennen, knüpfte sich nun ohne Unterbrechung eine neue, inhaltreiche Lebensentwickelung. Sie erfolgte freilich nicht in der Weise, wie der große Denker gehofft hatte: denn äußerlich erfolgte ein Bruch, wie er nicht schroffer gedacht werden konnte. Aber das Nachleben des Volks, die nachhaltige Kraft seines Geistes, der in Aristoteles zuerst das ganze Gebiet menschlichen Erkennens umfaßte, hat sich in dem Grade bewährt, daß wir noch heute inmitten jener geistigen Bewegung stehen, welche mit Plato und Aristoteles begonnen hat; ja, die Beziehungen unsrer Wissenschaften, auch der ferner stehenden, zu Hellas vervielfältigen sich immer mehr durch neue Funde. Die Römer pilgerten einst nach Athen, um im Areopag und in den Tafeln Solons die ehrwürdigen Vorbilder ihres öffentlichen Rechts zu ehren; jetzt haben die Gesetzurkunden von Gortys ganz neue, für vergleichende Rechtswissenschaft wichtige Einblicke in altgriechisches Privatrecht eröffnet. Der denkende Theologe folgt mit unermüdeter Teilnahme den Anschauungen, welche sich in ihrem ernsten Suchen nach Wahrheit die Weisen Griechenlands über Gott und Unsterblichkeit gebildet haben, und es bleibt eine der wichtigsten Aufgaben, den Einfluß des hellenischen Gedankens auf die Entwickelung der christlichen Lehre immer schärfer zu erkennen."

„Auch die Wissenschaften, in denen neuere Forschung alles Überlieferte am meisten überboten hat, können sich nicht von Athen lösen. Aus Euclid ist nicht mehr zu lernen, aber kein Mathematiker wird es vergessen, daß seine Wissenschaft in der attischen Akademie aus der Sphäre des praktischen Gebrauchs in die der Erkenntnis erhoben und mit ihren höchsten Aufgaben vertraut geworden ist, und wie Plato auch die Sternkunde, die zum Gebrauch der täglichen Arbeit zu Wasser und zu Lande gepflegt worden war, geadelt hat, indem er sie in eine philosophische Weltbetrachtung hereinzog. Kenntnis der Pflanzenwelt und des Thierkörpers, Gesundsheitspflege und Heilkunde — ist nicht die gesammte Naturforschung demselben Boden entsprossen, auf dem die dichtende und bildende Kunst sowie alle Geisteswissenschaften zu Hause sind?"

„Hier ist also das Land, zu dem wir Alle ein Heimatsgefühl haben; hier ist, so dürfen wir sagen, der Ströme Mutterhaus, welche von hier, allmählich anschwellend, durch alle Kulturvölker und alle Jahrhunderte gezogen sind. Es ist also nicht bloß ein historisches Interesse, das uns zu den Quellen führt, wie ein

Philologe nach dem ersten Druck eines Autors sucht; auch nicht bloß ein Gefühl der Pietät, die wir den gründenden Heroen der Vorzeit schulden. Wir empfangen auch bei jedem Rückblick den frischen Anhauch jenes idealen Strebens, das alle Zweige des Erkennens als ein lebendiges Ganze umfaßte. Das ist das beste Mittel gegen die Gefahr einer zunehmenden Entfremdung der Gelehrten unter einander und einen unsere Einheit zerreißenden Particularismus; es ist der beste Schutz gegen jede Anwandlung eines das fachmäßige Virtuosentum überschätzenden Handwerkersinns. Es ist zugleich die Überlieferung und die Weihe unserer Universitäten, welche auf diesem gemeinsamen Boden gegründet sind; darum pflegt auch nach altem Herkommen noch heute bei gemeinsamen Feierlichkeiten ein Vertreter des klassischen Altertums ihr Sprecher zu sein."

Und auf die Frage, ob denn dies Alles noch für die Gegenwart Geltung habe, antwortet Curtius:

„Wenn ich bedenke, wie es nach der glorreichen Einigung des Vaterlandes unter allgemein freudiger Zustimmung das erste große Friedenswerk von Kaiser und Reich war, den Boden Olympias vom Schutte zu befreien, wenn ich der gespannten Teilnahme gedenke, mit welcher man den Entdeckungen unsers berühmten Landsmanns Heinrich Schliemann auf dem Boden der homerischen Vorzeit ununterbrochen gefolgt ist, und mit welchem Stolz man die Giganten von Pergamon in unsern Museen bewillkommte, wenn ich mich in befreundeten Kreisen umschaue und sehe, wie die geistig freisten und feinsinnigsten unter den Meistern der verschiedensten Fächer mit Vorliebe an der Erinnerung des klassischen Jugendunterrichts festhalten und einen Genuß darin finden, in ihren Mußestunden mit Freunden griechisch zu lesen — dann habe ich den Eindruck, daß von einer Umkehr, einem Abfalle nicht die Rede sein könne."

Und auch nicht etwa als zeitgemäß dürfe man solche Wendung bezeichnen.

„Wenn ein Schiff leck ist, wirft man auch die wertvollste Ladung über Bord, um die Mannschaft zu retten. Ist es denn aber mit dem Volke, wie es um seinen Kaiser Wilhelm in Krieg und Frieden geistig gerüstet zusammenstand, so bestellt, daß man an seiner Bildung irre werden und ängstlich nach Reformen umschauen muß?"

Zu bessern gebe es immer, auch in der Organisation und dem Betrieb der Gymnasien. Aber die gemeinsame Grundlage unserer wissenschaftlichen Bildung müsse als teures Kleinod gehütet werden.

„Es kann mir nicht einfallen, klassische Bildung und unsere Religion als Unterpfänder einer gedeihlichen Zukunft auf eine Stufe zu stellen; aber beide sind weltbewegende Kräfte, die durch nichts zu ersetzen sind. Beide sind von Völkern des Altertums ausgegangen, die, nachdem sie äußerlich verfallen waren, ihr geistiges Eigentum, gleichsam ihr besseres Selbst, der Menschheit als Erbe übergaben. Beide haben endlich das gemein, daß sie zu Zeiten ihr Ansehen einbüßen und für abgethan gelten. Sie gleichen aber den Flüssen Griechenlands, die vom Gebirg herabkommend, in eine Kluft versinken und eine Strecke unter dürrem Kalkboden ver-

borgen hinfließen, bis sie plötzlich mit voller Kraft neugeboren hervorbrechen und üppigen Pflanzenwuchs hervorrufen.“ [1])

Wir schließen die uns jüngst zugesandte Äußerung eines schon der älteren Generation angehörenden Schülers von Curtius an, eines Mannes in hervorragender Stellung, der nicht genannt sein will, — ich denke, weil er überzeugt ist, nicht Gedanken und Empfindungen eines Einzelnen auszusprechen.

„Wer immer in die Kreise von E. Curtius hereintrat, der empfand an sich den Zauber eines vornehmen Geistes, der unberührt von allem Niedrigen sein Ziel in der Höhe suchte. Das große Auge, das wie traumverloren über seine Umgebungen wegblicken konnte, hing unverwandt an jener Ferne, die ihm der innere Blick in sonniger Klarheit zeigte, wo hinter den Erscheinungsformen dieser Welt die wahre Harmonie aller Kräfte wirkt, jene Harmonie, die er in seinem Leben und Schaffen so schön bethätigte. In ihm waren Denken und Empfinden, Wollen und Können, Arbeit und Muße zu einer solchen Einheit abgeklärt, daß er uns jüngeren wie ein edles Kunstwerk aus der Hand des Schöpfers erschien, und wenn irgend etwas den liebenswürdigen Menschen von uns fern oder richtiger gesagt uns von ihm fernhalten konnte, so war es die ehrfürchtige Scheu, die wir unwillkürlich vor dem vollendeten Gebilde empfinden.“

„Er selber kam allen seinen Schülern mit herzgewinnender Schlichtheit entgegen; für sein Auge war die Freude an dem Schönen in Natur und Kunst, für sein offenes Herz die Freude am Guten in Menschen und Verhältnissen die unentbehrliche Nahrung. Nie konnte er sich herzlicher freuen, sich wärmer aussprechen, als wenn er einen richtigen Gedanken, ein treffendes Urteil, eine edle Empfindung, eine wackere That an anderen loben konnte: jedes Gute, das er an Menschen und Dingen wahrnahm, war ihm ein eigener Gewinn, und nie war er schmerzlicher berührt, als wenn ihn die unabweisbaren Thatsachen zwangen, Unedles da zu spüren, wo er so gern und freudig Gutes anerkannt hätte. Dieser edle Glaube an das Gute konnte ihn dahin bringen, die Möglichkeit einer Deutung zum minder guten zu bekämpfen; er konnte heftig werden in der Abwehr dessen, was unedel war oder ihm unedel dünkte. Das Vorhandene als gegeben auffassen,

---

[1]) Wir erinnern uns dabei der schönen Worte, mit denen Erwin Rohde seine Psyche schließt, und es drängt uns, sie zur Vergleichung hierher zu setzen: „Die alte Religion, mit ihr die ganze Kultur der Griechenwelt, sank dahin und konnte nicht wieder belebt werden. Ein neuer Glaube, ganz anders als alle ältere Religion mit der Kraft begabt, das schwerbeladene Herz zu zerknirschen und in Hingebung aufwärts, dem göttlichen Erbarmen entgegenzutragen, blieb auf dem Plan. Seiner bedurfte die neu sich bildende Welt.“

„Und doch, — war das Griechentum ganz abgethan, tot für alle Zeit? Vieles, allzu Vieles von der Weisheit seines Greisenalters lebte weiter in den spekulativen Ausgestaltungen des Christenglaubens. Und in aller modernen Kultur, die sich aus dem Christentum und neben ihm her gebildet hat, in jeder Wissenschaft und Kunst ist vieles lebendig aus griechischer Seelenkraft und griechischer Gedankenfülle. Die äußere Gestalt des Griechentums ist dahin; sein Geist ist unvergänglich. Was je im Gedankenleben der Menschen ganz lebendig geworden ist, kann nie mehr zunichte werden; es lebt ein Geisterdasein weiter; in das Geistesleben der Menschheit eingegangen, hat es seine eigene Art der Unsterblichkeit. Nicht immer in gleicher Stärke, nicht stets an derselben Stelle tritt im Menschheitsleben der Quell griechischer Gedanken zutage. Aber niemals versiegt er; er verschwindet, um wiederzukehren; er verbirgt sich, um wieder aufzutauchen. Desinunt ista, non pereunt.“

sich darein vertiefen, es als eine Gesamtheit begreifen und darin den edlen Kern finden und aus seiner Hülle schälen, das war ihm oberstes Gesetz seines ganzen Wesens den Menschen wie den Dingen, der Gegenwart wie der Vergangenheit gegenüber."

„Es ist klar, daß eine so veranlagte Natur nicht vorzugsweise zu kritischer Schärfe neigen konnte. Die Kunst des Trennens, Sonderns und Zergliederns schätzte er als ein unentbehrliches Mittel für die Hand des Gelehrten, aber doch eben nur als ein Mittel: Verbinden, Vereinigen, Aufbauen war ihm der viel höhere Zweck und die viel würdigere Thätigkeit. In unserer Zeit, die sich so gern für ein Zeitalter der Kritik hält, traf er damit vielfach auf recht mangelhaftes Verständnis. Man unterschätzte recht häufig die Art seines Forschens, weil sie abwich von der herrschenden Strömung, man warf ihm vor, daß er nicht bloß aufbaute, sondern daß er nach eigenem Plane konstruierte. Der Vorwurf ist bis zu einem gewissen Grade richtig; er enthält aber eine wenn auch unfreiwillige Anerkennung der Persönlichkeit des Getadelten, der eben auf seine Weise den Kosmos der Geschichte darzustellen suchte."

„Nicht minder klar ist, meinen wir, ein Anderes: daß Ernst Curtius bei diesen Grundzügen seines Wesens nicht eine Schule im landläufigen Sinne des Wortes bilden konnte. Es lag ihm fern, seine eigenen Anschauungen andern aufzuzwingen oder jüngere Freunde in den Kreis der eigenen Arbeit zu bannen, wie dies wohl sonst von überlegenen Meistern der schulebildenden Wissenschaft geschieht. Seine wissenschaftliche Thätigkeit war viel zu eng verwachsen mit seiner ganzen edlen Persönlichkeit, sie war viel zu sehr ein Ausfluß seines innersten Wesens, als daß andere die Hoffnung hätten hegen können, in gleicher Weise arbeitend gleich oder ähnlich Schönes darzustellen. Wohl aber haben unzählig viele aus der reichen Fülle seines Wesens Anregung und Kraft empfangen, um in seinem Sinne das eigene Leben auszuschmücken mit der Freude an wissenschaftlicher Wahrheit und an künstlerischer Vollendung."

„Dieses beides stellte sich ihm in schönster Vereinigung im Hellenentume dar; und so erfaßte er jenes mit der ganzen Kraft seines kerndeutschen Gemütes und mit dem Auge des Propheten sah er dort vollendet, was er zur Veredlung deutschen Wesens dem eigenen Volkstume zuführen wollte. Nicht daß ihn die Verehrung griechischer Sprache, griechischer Schönheit zum unbedingten Schwärmer gemacht hätte: seinen hervorragendsten Schüler, den späteren Kaiser Friedrich hat er nicht in der griechischen Sprache unterrichtet (wie er mir gelegentlich einmal erzählte, ist ihm hinterdrein von hoher beteiligter Seite der Vorwurf darüber nicht erspart worden), weil er eben überzeugt war, daß nicht alles für alle und nicht für jeden in gleicher Weise wichtig sei. Aber für ihn selber war das griechische Altertum zu einer lebendig angeschauten Wirklichkeit geworden, die ihm in immer erneuter Schöne vor der Seele stand. Davon zeugen nicht bloß seine größeren Werke, sondern ebensosehr die Reden, zu denen ihn das Amt jahraus jahrein verpflichtete. Er sah die Hellenen vor sich als Menschen von Fleisch und Blut, wie Treitschke, sein Freund, es vom Altertumsforscher erwartete, und wußte ebensosehr von den Nachtseiten der

antiken Gesittung zu berichten wie von der strahlenden Schönheit griechischen Geistes. Wer mag es ihm verargen, daß er lieber das Schöne und Gute darstellte, er, dem das φιλοκαλεῖν μετ' εὐτελείας zur eigensten Natur geworden war?"

„Die Lebenskraft des unvergänglich Schönen der Gegenwart zu zeigen an der Herrlichkeit der vergangenen Zeit und sie seinem deutschen Volke zu vermitteln, dem er mit aller Kraft eines treuen Herzens angehörte, das war die Aufgabe, die er sich gestellt hatte; wie sehr er ihr gerecht geworden, bezeugt ihm nicht nur die dankbare Liebe aller, die ihm nahe standen, sondern weit über diesen Kreis hinaus die Verehrung aller, die nach dem gleichen Ziele ringen. So steht er mir in treuer Erinnerung und unwillkürlich übertrage ich auf ihn die Zeilen, die er einst an Alexander von Humboldt gerichtet hatte und die ich in seiner Handschrift als teures Andenken an den Geber bewahre:

Du bist wie einer jener milden Sterne,
Die in der Nacht ihr göttlich Licht verstreuen,
Daß sich an ihm die Menschenkinder freuen
Und seine Bahn von ihm der Schiffer lerne.

Wer zählt, wie viele jedes Abends gerne
An seinem Lichte Mut und Lust erneuen?
Er leuchtet ruhig allen seinen Treuen
Und ahnet kaum der eignen Wirkung Ferne.

So wandl' auch ich in deines Lichtes Segen,
Und wenn ich, an Erinn'rung mich zu laben,
Nachsinnend folge meinen Lebenswegen,

So tritt mir leuchtend unter allen Gaben,
Die mir geworden sind, ein Glück entgegen:
Das schöne Glück, mit Dir gelebt zu haben."

Dem Unterzeichneten ist es nur wenige Male zu Teil geworden, sich mit E. Curtius zu unterreden, aber diese Unterredungen haben sich ihm fest ins Gedächtnis geschrieben. Wenn er zur Charakteristik des Geschiedenen hier etwas beifügen darf, so ist es erstens der Zug, der leicht über Curtius' bezaubernder Liebenswürdigkeit und seiner sonst so milden Weise zu urteilen übersehen werden kann: ich meine seine scharfe Entschiedenheit in dem Festhalten wissenschaftlicher Überzeugungen. Er war in Gesprächen, wie in öffentlichen Erörterungen sehr weit entfernt von gefälligem Geltenlassen gegenteiliger Meinungen, von einem εἰ βούλει oder εἴ σοι δοκεῖ. Er erinnerte in dieser Hinsicht an einen anderen großen Hellenisten dieses Jahrhunderts, mit dem er auch sonst manches gemeinsam hatte, an Fr. G. Welcker.

Etwas zur Erfassung der ganzen Persönlichkeit noch wichtigeres ist des Verstorbenen tief in Herz und Kopf begründete Religiosität. Seine Schaffensfreudigkeit und seine Schaffenserfolge im Diesseits wandten seine Augen nie von einer höheren Welt ab. In der Rede, aus der wir oben einige Stellen entnommen, findet sich der Ausspruch, daß die innere Gewißheit in Betreff der übersinnlichen Welt

dem Menschen auch für das Leben im Staat Entschlossenheit und Heldenmut giebt. In Curtius — so dürfen wir, meine ich, in seinem Sinne sprechen — wurde durch jene Gewißheit die Thatkraft im Forschungsleben erhöht. Auch zum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung hat er in den letzten Jahren einmal Urkunden des christlichen Glaubens gemacht, wie der feinsinnige Vortrag über Paulus in Athen zeigt, den er am 9. Nov. 1893 in der Berliner Akademie der Wissenschaften hielt. Deutscher, griechischer und christlicher Sinn waren in ihm zur Einheit verschmolzen.

Und vergessen wir auch nicht, ein drittes besonders zu nennen: τοῦ καὶ ἀπὸ γλώσσης μέλιτος γλυκίων ῥέεν αὐδή. Wie klar und anmutvoll gestalteten sich ihm doch allezeit die Gedanken verschiedenster Art, wenn er öffentlich sprach, wenn er plauderte, wenn ihn die Stimmung zu Rhythmus und Reimschmuck leitete.

Jederzeit gegenwärtig wird mir ein Tag bleiben, an dem Vertreter fast aller zivilisierter Nationen dem Genius des Verstorbenen und damit zugleich dem Genius des deutschen Volkes ihre Huldigung darbrachten. Ich meine den 19. April 1895, wo Olympia seit Jahrhunderten wieder einmal eine Panegyris sah und in gewissem Betracht eine umfassendere, als in alten Zeiten, eine internationale, wo die durch Schaper geschaffene Marmorbüste von Curtius in dem Museum enthüllt wurde, das die Reste der Giebelgruppen des Zeustempels, das die Nike des Paionios und den Hermes des Praxiteles enthält. Hunderte und wieder Hunderte hatten die Extrazüge von Pyrgos herbeigeführt. Die Halle des Museums faßte trotz ihrer Geräumigkeit und, trotzdem Alle dichtgedrängt standen, die Herzugeströmten nicht. Zwei Deutsche, der Generalephorus der griechischen Altertümer, ein Franzose, ein Engländer und ein Amerikaner, jeder in seiner Sprache, feierten den, dessen Anregung und rastloser Thätigkeit es in erster Linie verdankt wird, daß im Thal des Alpheios und des Kladeos ein köstlich belehrendes Trümmerfeld aufgedeckt ist. Il n'a vécu que pour la vérité — hörten wir unter Anderem aus dem Munde des Direktors der französischen archäologischen Schule — il l'aime d'une passion généreuse et vraiment humaine; il voit en elle le patrimoine commun de tous; il la donne à tous, sans égoïsme mesquin. Voilà pourquoi nous sommes ici réunis dans un sentiment unanime de vénération et de sympathie, sans discordance, hésitation ni arrière-pensée. Als eine größere Anzahl von Festteilnehmern in dem Saale des neuerbauten Gasthofes zu einem Mahl vereinigt war, wurden die nach dem Flur und nach dem Freien gehenden Flügelthüren plötzlich geöffnet, und herein drang der Ruf einer vor dem Saale stehenden Menge: Ζήτω Γερμανία! Wie mich Dörpfeld ersuchte, das Telegramm an Curtius aufzusetzen, schrieb ich: „Dem Greis mit jungem Herzen und der Arbeitskraft eines Mannes, den wir heute als letzten Olympioniken gekränzt, senden die in Olympia versammelten Vertreter aller der Nationen, die in seinem Sinne an der Arbeit der Wiedererweckung des hellenischen Altertums teilnehmen, den Ausdruck aufrichtigster Liebe und Verehrung mit dem Wunsche, daß ihm und uns noch ungezählte Jahre seines rüstigen Schaffens beschert sein mögen."

Doch die Jahre waren gezählt.

Als ich Curtius zum letzten Mal sah, hatte die schmerzhafte Krankheit ihr Zerstörungswerk begonnen; aber der Geist war davon nicht berührt. Wie ich Näheres über das Befinden erfragen wollte, begegnete ich der Denkweise, die Herman Grimm mit den Worten bezeichnet hat: „Er sah seine Krankheit als etwas Unwürdiges an, mit dem er keine Gemeinschaft haben wolle; von ihr durfte nicht als von etwas Wirklichem gesprochen werden.“ Und diese Freiheit der Seele blieb ihm bis zum Augenblick des Scheidens. Wie uns von zwei Seiten berichtet wurde, erhob er sich noch wenige Minuten vor seinem Tode ohne Hülfe vom Lager, streckte sich rückwärts und in die Breite und sagte: „Man muß sich etwas recken, weil die Muskeln sonst ganz steif werden.“ Dann ließ er sich entkleiden, legte sich wie zum Schlaf und that die letzten Athemzüge. Seien wir dankerfüllt nicht nur für das wunderbar wirkungsreiche Leben, sondern auch für den schönen Tod, der uns das körperliche wie geistige Bild des Mannes unentstellt bewahrt hat als das eines Siegers.[1]

G. Uhlig.

---

34. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner.

Zum Beginn der von 110 Lehrern der höheren Lehrerstellen des Rheinlandes besuchten im Isabellensaale des Gürzenich in Köln tagenden Versammlung, zu der von den Mitgliedern des Provinzial-Schulkollegiums zu Koblenz Geh. Rat Deiters, Schulrat Dr. Buschmann und Schulrat Dr. Henning erschienen waren, hielt der Vorsitzende Dir. Matthias (Düsseldorf) einen **Nachruf auf Geh. Rat Johann Stauder.**

Wenn auch in dieser Zeitschrift schon mehrfach (zuletzt 1897 I) Stauders gedacht worden ist, so glauben wir doch den Wortlaut dieser sehr bemerkenswerten Rede, ihrem Hauptinhalte nach mitteilen zu sollen. Nach Angabe des Lebensganges Stauders ging Redner ein auf das Wirken des Verstorbenen in der Zeit der neuesten preußischen Schulreform. Es werde nicht ganz anerkannt, daß dies eine Zeit gewesen sei, in der jedes ehrliche Wirken und Schaffen eher auf Tadeln und Nörgeln zu rechnen hatte, als auf schlichte und rückhaltlose Anerkennung. Daß Übergangszeiten böse Zeiten sind, hat gerade Stauder an sich erfahren müssen. Stand er doch an verantwortungsvoller Stelle in diesen Zeiten, in denen die Wünsche und Rufe stürmender Reformer immer lauter und dringender ertönten, weitere Kreise für sich gewannen und in höheren Regionen geneigtes Ohr fanden. Die Dezemberkonferenz d. J. 1890 sollte die verschiedenen Richtungen zu ruhigem Meinungsaustausch führen; und Stauder war es, der dann die vielgestaltigen Wünsche dieser zum Teil nicht gerade kraftvoll geleiteten Versammlung in feste Ordnungen und klare Bestimmungen einfügen mußte mit einer Schnelligkeit und Hast, die sicher nicht den eigenen Wünschen entsprach, sondern unter Hochdruck stand. Und daß das Imprimatur aller dieser einschneidenden Änderungen auf einem Boden erteilt wurde, wo niemand so fest und sicher stehen kann, wie auf dem nicht parkettierten Boden der stillen Schulstube, daß einflußreiche Unberufene, mehr als gut war, hineingeredet haben in die Arbeit berufener Männer, das sollte man doch nicht vergessen, wenn man der Schwierigkeiten gedenkt, die der Verstorbene zu überwinden hatte. Jetzt die Stellung zu seinen Berufsgenossen! Wem hat er

[1] Als ich Obiges geschrieben hatte, gingen mir von Freund Gelzer seine „Wanderungen und Gespräche mit Ernst Curtius“ zu, welche die deutsche Revue bringt. Möchte Keiner, der den Verstorbenen verehrt, diese Mitteilungen und Briefe ungelesen lassen.

es recht gemacht? Anerkennung und Verständnis aus diesen Kreisen ist ihm nicht viel zu teil geworden, weder von realistischer noch von humanistischer Seite. Und daß er gerade bei seinen humanistischen Berufsgenossen, denen er innerlich sich am nächsten fühlte, so viel abfällige Kritik gefunden, das war, abgesehen von den schweren Schicksalsschlägen in seiner Familie, die größte Enttäuschung und der herbste Schmerz seines Lebens. In einem an den Redner gerichteten Dankbriefe für dessen Worte bei der vorjährigen Versammlung sprach er sich darüber aus, wie es ihn verdrieße, daß Männer, welche gleich ihm in erster Linie das Griechische als obligatorisches Fach der Gymnasien erhalten wissen wollten, jetzt so thäten, als ob er der Barbar sei, der den klassischen Studien den Todesstoß gegeben habe, und daß diese Herren sich einbildeten, es sei für die klassischen Schulstudien unter irgend welchen Bedingungen eine wesentlich stärkere Berücksichtigung zu erreichen gewesen. Verloren hat, fuhr der Redner fort, die alte Schule manches, manches sogar recht wertvolle; aber was von ihr uns erhalten ist, das ist ein schönes Stück von unschätzbarem Werte. Gewonnen hat die neue Schule ebenfalls ein gutes Stück; daß sie aber nicht zu viel auf Kosten des Altbewährten aufgenommen hat, das ist ein unschätzbarer Segen für unsere Schule. In beiden Punkten verdient gerade Stauder vielen Dank. — Dann ging Redner ein auf das besondere Verhältnis Stauders zum Rheinlande und führte hier aus: „Der Verewigte fühlte sich allezeit unter den Lehrern im Rheinlande ganz besonders heimisch, nicht nur, weil seine persönlichen Beziehungen hier zahlreicher waren als anderswo, sondern weil sein ganzes Wesen, sobald amtliche Äußerlichkeiten beseitigt waren, westliche Ungezwungenheit liebte. Offenes und freimütiges Wort, wo es nicht in verletzende und schroff absprechende Form sich kleidet, war ihm stets lieb und wert; ihm war doch immer wieder nicht daran gelegen, zu reglementieren und zu regieren, sondern zu überzeugen, vor allem da zu überzeugen, wo er offenes Wort und offenes Wesen am klarsten erkannte und am meisten schätzte. Es wissen ja alle, wie er mit Vorliebe an den rheinischen Direktoren-Konferenzen sich beteiligte, wie freudig und frisch er gerade hier in die Verhandlung pädagogischer Fragen eingriff, wie wohl er sich fühlte, wenn er der Berliner Luft entronnen war und Rheinluft und rheinische Gesinnung atmen durfte; seine zweite Heimat Berlin hat er bis zu seinem Ende nie zur ersten Stätte seiner Anhänglichkeit und seines Wesens werden lassen. Das rheinische Land stand bei ihm in Liebe und in Ehren. So gebührt ihm Treue um Treue, Liebe um Liebe, so möge er den rheinischen Lehrern in ehrender Erinnerung bleiben.“ Die Versammlung erhob sich von ihren Sitzen zu Ehren des Verstorbenen, und lange noch wirkte die bedeutungsvolle Rede bei derselben nach.

Darauf erhielt Professor Alfred Biese aus Koblenz das Wort zu einem Vortrag über **„das Problem des Tragischen und seine Behandlung in der Schule.“** Ausgehend von der Charakteristik der Stellung der Gegenwart zu den beiden Weltanschauungen des Humors und des Tragischen und zu der Aufgabe der Schule, den Schülern Empfindung für das Hohe und Edle in das Herz zu pflanzen, gab Redner zunächst eine ausführliche theoretische Darstellung von dem Wesen des Tragischen. Das Tragische sei der umstrittenste Begriff, aber auch für die Schule der wichtigste; er werde bald optimistisch, bald pessimistisch umgedeutet. Er lasse sich als ein Mischbegriff nicht auf allgemeine Formeln bringen. Die Gegenwart sehe in dem Tragischen den Widerstreit von Vernunft und Unvernunft, den Kontrast zwischen der Größe des Menschen und seinem Geschick. Das Gemüt werde erschüttert durch diesen Kontrast, wenn es sehe, wie der Mensch, je höher er steht, desto tiefer fällt und da erhebe sich die bedeutungsvolle Frage nach dem Warum? warum gerade die edelsten Menschen, warum das Schönste und das Herrlichste auf Erden dem Untergange geweiht seien. Am nächsten sei dem Tragischen das Erhabene verwandt. Dieses erwecke zuerst Unlust, die sich zum Grausen

steigern könne; dann Lust, indem sich das Herz allmählich an das Gewaltige gewöhne. Alles Erhabene werde aber durch den Kontrast, durch den Kampf auch tragisch. Noch näher scheine das Rührende dem Tragischen verwandt. Es sei traurig, wenn der Tod den Menschen in voller Lebensthätigkeit überrasche, aber noch nicht tragisch: das werde solches Schicksal erst durch den Kampf, der das zweite wichtige Moment des Tragischen bilde. Wenn der Mensch im mannhaften Streben ringt und plötzlich dahinsinkt, dann werde so recht das Gefühl des Unmeßbaren und Unbegreifbaren im Leben erweckt. — Redner geht dann genauer auf das Schaffen des Dichters ein, der kein Philosoph, sondern ein Darsteller eines Stückes des Lebens sein solle, das wir miterleben, von dem wir ergriffen und mit fortgerissen werden sollen. Das Verständnis der Tragödie werde aber nicht dadurch erschlossen, daß man immer nach der Schuld spüre. Redner erörtert ferner die Frage, wie das Tragische trotz der Erregung der Angst und des Schmerzes um das Schicksal der Helden, doch noch Lustgefühl und Genuß gewähren könne, und findet den Grund nicht nur in der Bewunderung, dem Mitleide, sondern in der ästhetischen Erscheinung der Einfühlung, der Fähigkeit, unser Wesen mit dem des andern zu vertauschen. Keine Erscheinung, keine Form in der Welt sei so starr, der wir uns nicht anpassen könnten. Es sei ein Genuß, von den Ideen des tragischen Helden emporgehoben zu werden, seinen Geist zu spüren; wir litten freilich auch mit ihm, doch auch dies Mitleiden sei ein Genuß. Hierbei kommt Redner auf die so viel umstrittene Katharsis des Aristoteles zu sprechen und sieht sie in der Erleichterung des Herzens, das in dem tiefsten Leid durch die reinigende Macht des Todes des Helden in der Tragödie, durch die Lösung des Konfliktes und die Erlösung des Helden wieder emporgehoben werde. — Wie könne man nun die Jugend zur Empfänglichkeit für das Tragische erziehen? Man müsse sie heranbilden zur Gottesfurcht, aber auch zur Sympathie, zur Fähigkeit, andere zu verstehen, mit ihnen zu fühlen und zu leiden. Die Einfühlung sei ein wichtiges pädagogisches Mittel. Der kleine Sextaner müsse schon nachempfinden lernen, was in Märchen und Sage von des Menschen Leid und Freude stehe. Der Boden des Knabenherzens müsse für dieses Mitempfinden empfänglich gemacht werden. Das Leuchten des Knabenauges zeige bei solchen Erzählungen, wie sehr sein Herz mitleide und sich mitfreue. Auch in den Geschichtsstunden werde der Schüler durchschauert von dem tragischen Schicksal einzelner großer Persönlichkeiten wie ganzer Völker. Nicht anders sei es mit der Dichtung, auch mit dem Epos und der Lyrik, wo reichlich tragische Züge zu finden seien, was Redner an zahlreichen Beispielen darlegt. So werde die Behandlung der Dramen in den oberen Klassen vorbereitet. Nachdem Redner auch für die Behandlung des Tragischen in den dramatischen Dichtungen Beispiele gegeben, zeigt er zum Schlusse, wie durch die Erkenntnis, daß Freiheit und Notwendigkeit sich im Menschenleben ineinander verschlingen und daß Ueberhebung in der sittlichen Welt nicht bestehen könne, das jugendliche Herz zwar erschüttert, aber auch gestählt und zu wahrer Freudigkeit des Lebens geklärt und vertieft werde. (Lebhafter Beifall.)

Nachdem der Vorsitzende dem Redner den Dank der Versammlung für den wohldurchdachten und formvollendeten Vortrag ausgesprochen und ihn zur Erörterung gestellt hatte, nahm zuerst Direktor O. Jäger (Köln) das Wort, um aus seiner Lehrererfahrung zu zeigen, wie man in den obern Klassen keine Schwierigkeit habe, den Schülern das Tragische deutlich zu machen; nur solle man nicht den Begriff hervorkehren, sondern sie die richtige Ahnung des Tragischen empfinden lassen. Jäger wies dann ferner darauf hin, wie das Problem des Tragischen ganz besonders im geschichtlichen Unterricht fruchtbar zu machen sei, und erläuterte es an dem Beispiel des Demosthenes und anderer großer geschichtlicher Persönlichkeiten und Ereignisse. — Prof. Biese erklärt, daß er nicht gemeint habe, der Begriff des

Tragischen solle schon in der Tertia erarbeitet, er solle im Herzen der Schüler vorbereitet werden; erst in der Prima könne man genauer darauf eingehen. — Dir. Goldscheider (Mülheim a. Rhein) sieht die größte Schwierigkeit in der Begründung des Erhebenden, das der Referent ihm etwas zu sehr in den Hintergrund gestellt zu haben scheine. Das Erhebende wirke erst erziehend, nicht das Zermalmende und Vernichtende des Tragischen allein. — Dir. Evers (Barmen) geht auf Schiller's Definition des Tragischen ein und sieht das wichtigste erzieherische Moment, an das die Pädagogik anknüpfen müsse, in der Gegenwehr des Menschen. Er bemerkt ferner, daß der Begriff der Schuld, auf die doch auch die Aufmerksamkeit gelenkt werden müsse, rein ethisch zu fassen sei. — Professor Biese erwiedert, er wolle die Vorstellung von der Schuld des tragischen Helden durchaus nicht beseitigt sehen, wolle aber die Schuld nicht immer so polizeilich hervorgehoben haben. — Schulrat Dr. Buschmann meint, es sei gut, daß der Referent auf das richtige Verhältnis von Schuld und Sühne hingewiesen habe. Bei den Schülern herrsche oft die unklare Auffassung, daß der Schuld jedesmal die Sühne entsprechen solle. Es sei ein Verdienst des Unterrichts, wenn die Schüler schon früh darauf hingeführt würden, daß Schuld und Sühne nicht immer im gleichen Verhältnis ständen. Es sei auch in dem Vortrag die Forderung zu loben, daß den Schülern schon früh in den epischen und lyrischen Gedichten eine Ahnung von dem Begriff des Tragischen vermittelt werden solle. — Dir. Matthias wünscht zum Schluß der interessanten Debatte, daß der Referent einen noch kräftigeren Vorstoß gegen die Schuld gemacht hätte.

Nach einer halbstündigen Pause ergriff Prof. P. Meyer (München-Gladbach) das Wort zu einem Vortrage: **„Aus dem Gebiete jenseits der Unterrichtsmethodik"**. In einer von feinem Humor durchzogenen, die Aufmerksamkeit von Anfang bis zu Ende fesselnden Weise unterzog Redner die fast erdrückend gewordene Macht der heutigen Unterrichtsmethodik, deren Gebiet, so unermeßlich es auch scheine, glücklicherweise doch noch begrenzt werden könne, einer scharfen Kritik. Es giebt, so führte er aus, noch Gebiete jenseits der von der Methodik eroberten Grenzen, welche sie zwar annektiert, aber noch nicht civilisiert hat, andere, zu denen sie überhaupt noch nicht vorgedrungen ist, und endlich solche, in die sie nur bis zu einem gewissen Grade hinein vordringen kann. In diesem Gebiete jenseits der Unterrichtsmethodik giebt es nun einen winzigen aber doch wichtigen Punkt, wo die formalstufliche Behandlung aufhört und man das Eintreten von ungestützten oder unvorbereiteten Vorstellungen ins Bewußtsein der Schüler zulassen muß. Redner bezeichnet mit Recht die erste dieser Formalstufen, die aus den im Kopfe des Schülers vorhandenen Vorstellungen diejenigen hervorrufen will, an welche sich die neu darzubietenden anschließen können, als an sich sehr verständig, aber durchaus als keine neue Erfindung der Herbart'schen oder einer anderen neueren Methode: sie ist so alt, wie es überlegende Lehrer gegeben hat. Es ist allerdings ein Verdienst der Herbartianer, mit Nachdruck eine ausgedehntere Verwendung dieses ihres Kunstgriffes gefordert zu haben. Wenn man aber fragt: „was haben wir vorzubereiten?" und darauf die Antwort erhält: „alles Neue", so ist klar, daß damit doch in Wahrheit nicht alles Neue gemeint sein kann, sondern nur das Neue in dem Umfange, in dem es zur Erreichung des jeweiligen unterrichtlichen Zweckes erfaßt sein muß. Indes auch dagegen erheben sich noch Bedenken, da oft gar keine Vorbereitung auf das Neue möglich ist. Es giebt z. B. im flachen Lande viele Schüler, die niemals gebirgiges Land gesehen haben und mit denen man daher unmöglich die Geographie der Alpen so vorbereiten kann. In solchen Fällen hilft keine Formel, da muß man an das Bild herantreten. Wie will man ferner beispielsweise die Vorstellung des Ostrakismos vorbereiten? Man kann nur recht deutlich den Streit zwischen Themistokles und Aristides darlegen und die Erregung in der Stadt

und dann hinzufügen: für solche Fälle hatten die Athener eine Einrichtung u. s. w. In vielen Fällen ist nun eine Vorbereitung wohl möglich, aber ein verständiger Lehrer wird sie nicht anstellen. Wenn z. B. in dem Grimmschen Märchen von den Wichtelmännern erzählt wird, daß ein Schuster, der ohne seine Schuld arm geworden war, durch die Wichtelmänner wieder sein ehrliches Auskommen erhält, was fängt der Lehrer der Sexta mit dem ehrlichen Auskommen an? Soll man bei dem Wort auf eine Analyse des Begriffs „Ehre" eingehen u. s. w.? Die Schüler würden von alledem nichts begreifen, also auch nichts behalten, weil solche Erwägungen über ihren Gesichtskreis hinausgehen. Wenn man keinen Schritt vorwärts thun könnte, ohne für alle neuen Vorstellungen Apperceptionsstützen zu schaffen, dann müßte der ganze bisherige Lehrstoff völlig umgearbeitet und für jedes Fach müßten neue Lehrbücher verfaßt werden. Ein solches Lehrbuch herzustellen, ist ganz unmöglich. Könnte das aber doch geschehen, dann wäre es sofort zu verbieten. Denn ein an dasselbe angeschlossenes Lehrverfahren würde naturwidrig sein, weil die Natur überall Abwechslung verlangt. Es würde ferner in den natürlichen Associationsprozeß hemmend eingreifen. Endlich verfehlt ein solches Verfahren, das alle Verknüpfung regeln wollte, seinen Zweck, da man alle Verknüpfungen gar nicht regeln kann. Die Person des Lehrers müßte zu diesem Zweck ja mit der des Schülers in Eins verschmolzen sein. Der Lehrer darf nur da in die Vorstellungsbildung der Schüler eingreifen, wo er einigermaßen sicher ist, deren Verlauf nach einer gewissen Seite so weit leiten zu können, daß gewisse nötige Vorstellungen hervorgerufen und in einer für seinen Zweck ausreichenden Weise verknüpft werden. Das ganze Getriebe lenken zu wollen, darf der Lehrer sich nicht vermessen und eben deshalb alle anderen neben der Lehrarbeit ins Bewußtsein des Kindes eintretenden Vorstellungen nur soweit zurückdrängen, als das Eintreten derselben eine wesentliche Hemmung seiner Thätigkeit verursachen würde. — Der Lehrer wird also gut thun, die Herbart'sche Idee nach einem modernen Destillat in der Praxis zu verwerten, aber sich wohl hüten, alles und jedes, was sich neu zeigt, nach dieser Zauberformel zu behandeln. Denn neben der durch den Lehrer bewußt hervorgerufenen Aneignung läuft eine große, ja viel größere unbewußte Aneignung von seiten der Zöglinge; und der Lehrer wäre ein Narr, wenn er diese nicht zu seinem Vorteile verwerten wollte. Vielmehr muß man geradezu wünschen, daß dem Knaben auch außerhalb der Vorstellungskreise, die der Lehrer ihm vermitteln kann, noch andere zugeführt werden, damit die Thätigkeit des Lehrers ergänzt werde.

Dieses Ergebnis bringt den Redner auf den Gebrauch der Lehrbücher, mit denen man nicht immer gleich unzufrieden sein solle, wenn sie auch manches enthielten, was vielleicht nicht streng zur Sache zu gehören scheine. Die ganze unterrichtliche Thätigkeit müsse überhaupt der natürlichen Apperception größeren Spielraum gewähren, daher taugten die sich heute hervordrängenden sogenannten Skelett-Grammatiken und Leitfäden für die Schüler nichts, da sie die Möglichkeit vielseitiger Verknüpfung derselben Vorstellungen nicht zu bieten vermögen.

Daß nicht nur einzelne Vorstellungen, sondern auch größere Vorstellungsmassen ohne ordnungsmäßige Stützen den Schülern zugeführt werden, gewinnt praktische Bedeutung, wie Redner endlich ausführte, bei der Frage der sogenannten philosophischen oder allgemeinen Aufsätze im deutschen Unterricht in den oberen Klassen. Solche Aufgaben müssen gestellt werden, da bis zur Prima hin allgemeine Begriffe wie Ehre, Ruhm, Pflicht u. s. w. appercipiert sind, über die der Schüler sich einmal aussprechen soll, natürlich ohne Vorbereitung durch den Lehrer. Mögen da auch recht unreife Urteile herauskommen, so sind sie jedenfalls selbständig und gewähren einen bessern Einblick in die Veranlagung und geistige Ausbildung eines jungen Menschen, als die nachgebeteten litterargeschichtlichen Arbeiten. Sie erfordern allerdings eine anstrengendere Korrekturarbeit des Lehrers. Solche

Betrachtungen sind aber geradezu eine notwendige Ergänzung der Herbartianischen Methode. Denn da diese nicht zu hindern vermag, daß Vorstellungen wild vom Schüler aufgenommen werden, so muß man sie irgendwo auch einer Revision unterwerfen, wie sie durch solche Aufsätze in den oberen Klassen geschehen kann. (Lauter, allgemeiner Beifall.)

Der Vorsitzende sprach auch diesem Redner den allgemeinen Dank der Versammlung aus, und Direktor Jäger gab seiner Freude Ausdruck, daß sich endlich einmal jemand gefunden habe, der dem überkünstlichen Wesen frisch und fröhlich in den Bart greife. Man habe bisher nicht den Mut gehabt, sich und andern einzugestehn, daß die übergewaltige methodische Litteratur schädlich wirken müsse; daher sei es gut, daß einmal offen ausgesprochen worden sei, daß sehr Vieles sich in den Köpfen der Schüler von selbst mache, was der Lehrer nicht kontrolieren könne. Man solle nicht alles selber machen wollen. Dir. Matthias wünscht, daß das vom Redner Vorgetragene auch Eingang finden möchte in den Seminarien an den höheren Schulen, wo man auch nicht zu viel Methodengerechtigkeit verlangen solle: gründliches Wissen und Liebe zur Sache sei doch das Ausschlaggebende für den Erfolg.

Wegen der durch die Vorträge und ihre Besprechung voll beanspruchten Zeit wurde die Behandlung der von Dr. Cramer (Düsseldorf) über den Unterricht in der deutschen Grammatik aufgestellten Thesen der nächsten Versammlung vorbehalten.

Köln. Prof. Moldenhauer.

Die diesjährige Landesversammlung des Württembergischen Gymnasiallehrer-Vereins.

Ungewöhnlich zahlreich fanden sich die Vereinsmitglieder am 15. Mai im Saale des Stadtgartens zu Stuttgart ein. Stand ja doch auf der Tagesordnung die Besprechung zweier für die Gesamtheit der Mittelschullehrer höchst wichtiger Vorlagen: des Entwurfs einer neuen Prüfungsordnung für das humanistische Lehramt nebst Bestimmungen über das Vorbereitungsjahr, und die Besoldungsvorlage für die Lehrer an Gelehrten- und Realschulen. Beide Vorlagen waren auf die Tagesordnung gesetzt auf Anregung der K. Kultministerial-Abteilung für Gelehrten- und Realschulen, der eine Äußerung der Landesversammlung über diese Entwürfe wünschenswert schien. Das Interesse, das man von maßgebender Seite den Verhandlungen entgegenbrachte, gab sich auch darin kund, daß auf Einladung des Vereins auch S. Exc. der Herr Staatsminister Dr. v. Sarwey, Kultministerialdirektor Dr. v. Planck mit der Mehrzahl der Mitglieder des Oberstudienrats, und der einsichtsvolle Vertreter der Schulinteressen im Abgeordnetenhause, Prälat v. Sandberger, die Versammlung mit ihrer Gegenwart beehrten.

Nach Erledigung geschäftlicher Angelegenheiten und Worten ehrender Erinnerung, die der Vorsitzende Prof. Hauber (Stuttgart) den im Laufe des letzten Jahres verstorbenen Mitgliedern des Vereins, in erster Linie dem Rektor des Ulmer Gymnasiums Dr. H. Bender, „einem wahrhaften Humanisten“, widmete, unterzog Rektor Dr. Hirzel (Ulm), der schon vor fast 25 Jahren die erste Anregung zu einer Neuordnung des Prüfungswesens gegeben, die **„Grundzüge einer neuen Prüfungsordnung für das humanistische Lehramt“**[1]) einer eingehenden Prüfung und kritischen Würdigung.

---

[1]) Die ganze, mit eingehender Begründung versehene Vorlage ist abgedruckt im Neuen Korr. Bl. f. d. Gel. u. Realsch. Württ. 1897, Heft 4; vgl. auch die Mitteilungen von Rektor Dr. Hirzel in Südwestd. Schulbl. 1897, S. 79—83.

Im Großen und Ganzen konnte Ref. die neue Vorlage als wesentlichen Fortschritt in mehrfacher Hinsicht bezeichnen, wenn sie auch in manchen Punkten noch als verbesserungsfähig erscheine. So bedauerte er namentlich, daß man von einer engeren Verbindung der humanistischen und realistischen Vorbildung abgesehen habe[1]), der ja allerdings praktische, in der bisherigen Entwicklung des württemb. Schulwesens liegende Schwierigkeiten entgegenstünden; und daß man die „Kollaboratur" aufrecht erhalten, die allmählich abgeschafft werden solle.

Einen großen, allgemein anerkannten Fortschritt bildet die Schaffung einer einheitlichen Prüfung für das humanistische Lehramt anstatt der bisherigen Sonderung in Präzeptorats- und Professoratsprüfung[2]), unter Beibehaltung der klassischen Philologie als Grundlage. Daß das Reifezeugnis eines humanistischen Gymnasiums Voraussetzung für die Zulassung zu dieser Prüfung ist, wird, wohl als selbstverständlich, nicht erwähnt; ebenso, daß die Studienzeit mindestens 7—8 Semester zu betragen habe. Die Probearbeit in lateinischer Sprache aus dem Gebiete der klassischen Philologie (zu der natürlich auch griechische und römische Geschichte zu rechnen) wird mit Recht beibehalten, doch größere wissenschaftliche Selbständigkeit gewährt durch Freigabe des Themas, unter dem Vorbehalt der Genehmigung durch die Behörde; die Ansprüche an diese Arbeit werden ein wenig herabgemindert, ihre Wertung für das Gesamtergebnis der Prüfung erhöht.[3]) — Bei der schriftlichen Prüfung in Latein und Griechisch bleiben wohl im wesentlichen die bisherigen Anforderungen: Komposition (Übersetzung in die Fremdsprache) und Exposition (Übersetzung aus der Fremdsprache) mit Kommentar, wobei für die Interpretation mehr Zeit als seither eingeräumt werden soll. Die mündliche Prüfung in diesen beiden Sprachen ist erweitert: stofflich durch stärkere Betonung der Realien, speziell Aufnahme der Archäologie; zeitlich durch Ausdehnung auf je eine Stunde für beide Sprachen; persönlich durch Beteiligung beider Referenten an der Fragestellung. Genauere Bestimmungen über den zu verlangenden Umfang der Kenntnisse in Litteratur, über die Anforderungen in den einzelnen Fächern und ihre Wertung sind vorbehalten.

Eine zweite wesentliche Neuerung bildet die Freiheit der Wahl eines dritten obligatorischen Hauptfaches neben Latein und Griechisch: Deutsch oder Geschichte oder Französisch. Dies bedeutet eine Entlastung in extensiver, zugleich aber eine Vertiefung in intensiver Richtung, da höhere wissenschaftliche Anforderungen gestellt, nämlich in den beiden Sprachen eingehendere Kenntnis ihrer geschichtlichen Entwicklung und in der Geschichte Bekanntschaft mit den Quellen und den bedeutenderen neueren Bearbeitungen sowie der dazu gehörigen Geographie gefordert werden sollen. Dementsprechend sollen die Vertreter dieser Fächer an der Universität zur Prüfung beigezogen, im übrigen aber die bisherige Zusammensetzung der Prüfungskommission aus Universitätslehrern und praktischen Schulmännern festgehalten werden. In wie weit die Prüfung in diesem dritten Fach eine schriftliche und eine mündliche ist, geht aus den veröffentlichten Grundzügen nicht hervor.

Zu dieser theoretisch-wissenschaftlichen Prüfung, die auf einmal erstanden werden

---

[1]) Für die sog. Realisten, d. i. Neusprachler, Mathematiker u. Naturwissenschaftler wird gleichfalls eine neue Prüfungsordnung vorbereitet.

[2]) Von der ersteren bleiben allerdings nach Ansicht des Ref. noch allerlei Residua. Für Beibehaltung einer gesonderten Präzeptoratsprüfung trat in der Debatte nur eine Stimme ein, mit der Begründung, daß sonst möglicherweise Persönlichkeiten, die sich in dieser Thätigkeit bewähren könnten, vom Schuldienst ferngehalten würden.

[3]) Der Korreferent Prof. Dr. Teuffel (Tübingen) hielt die ausdrückliche Bemerkung für wünschenswert, daß in dieser Arbeit neue wissenschaftliche Ergebnisse nicht notwendig seien. — Durchaus zutreffend wies er darauf hin, daß die Bestimmung „Gekrönte Preisschriften, Doktordissertationen und sonstige Druckschriften können an Stelle der wissenschaftlichen Abhandlung vorgelegt werden" mindestens genauerer Fassung bedürfe.

muß, kommt — dies ist die dritte einschneidende Neuerung — eine zweite hinzu, eine mehr praktisch-pädagogische Prüfung, die nach weiterer einjähriger, an einem Gymnasium zu verbringender Vorbereitungszeit („Vorbereitungsjahr") abgelegt wird. Mit Ausnahme eines deutschen Aufsatzes über „eine allgemeine wissenschaftliche Frage" [1]) ist diese zweite Prüfung durchweg mündlich, da es „nicht auf eine erschöpfende Darlegung des Wissensstoffs, sondern auf eine hinreichende Bekanntschaft des Kandidaten mit den Hauptfragen" ankomme. Sie erstreckt sich, abgesehen von „einer sprachlichen und einer wissenschaftlichen Lehrprobe", in erster Linie auf Philosophie und Pädagogik, letztere „mit Anwendung auf Schulfragen und zum Nachweis der Kenntnis der Methodik in den für den Kandidaten in Betracht kommenden Prüfungsfächern"; dazu wird Prüfung in Geschichte der Pädagogik von dem Ref. als wünschenswert bezeichnet. Die Verlegung der Philosophie auf diese zweite Prüfung, und zwar in der Beschränkung auf Logik und Psychologie, fand die Billigung des Ref. nicht. Sie sei in dem Bestreben erfolgt, eine allzustarke Anhäufung des Stoffes für die erste Prüfung zu vermeiden, bringe aber den Nachteil mit sich, daß so das philosophische Universitätsstudium von der Prüfung in Philosophie durch einen zum mindesten einjährigen, in der Regel wohl bedeutend längeren Zwischenraum getrennt sei. Bei der Aufstellung der neuen Prüfungsordnung hatte man erst eine Vorprüfung nach drei Semestern Universitätsstudium in Betracht gezogen. Doch hatte man dann hierauf verzichtet, da außer Philosophie, welche sich in der That in jeder Beziehung zu einer solchen Vorprüfung eignen würde, kein anderes Fach sich fand, welches auf dieser Stufe des Universitätsstudiums einen befriedigenden Abschluß zulassen würde. Diesen Gedanken einer Zwischenprüfung, und zwar nach Ablauf des ersten Studienjahrs, nahm Ref. wieder auf: ihr wies er 1. Philosophie (mit Einschluß der Geschichte der Philosophie) [2]) und 2. ein weiteres, der freien Wahl des Kandidaten anheimzustellendes Fach zu; dadurch werde auch der Studierende zu seinem eigenen Vorteil zu gründlicher Ausnützung schon der ersten Semester genötigt. Der erste Teil dieses Vorschlags fand nach lebhafter Erörterung den Beifall der Mehrheit der Versammlung.

Der zweiten Dienstprüfung ist auch das Examen in den für die Kandidaten des humanistischen Lehramts fakultativen Fächern (Mathematik, Physik, Geographie, Französisch für die im ersten Examen hierin nicht geprüften, Englisch und Hebräisch) zugewiesen, das übrigens nach Belieben auch später nachgeholt werden kann.

Ein fremdartiger Bestandteil wird aber in diese zweite Prüfung hineingebracht durch eine theoretisch-wissenschaftliche obligatorische Ergänzungsprüfung im Deutschen für die, welche im ersten Examen dieses Fach nicht gewählt haben (auch für Geschichte ist entsprechenden Falls eine solche in Aussicht gestellt). Begründet ist sie durch den Wunsch, eine zu weit gehende Beschränkung im Umfang der Befähigung und Verwendbarkeit der einzelnen Kandidaten zu vermeiden, und durch den Grundsatz, daß jeder philologische Lehrer auch im Deutschen geprüft sein solle. Hier soll die Befähigung zum Unterricht im Deutschen bis U. II erworben werden, indem nur der Nachweis der „Bekanntschaft mit den Hauptwerken der neueren deutschen Litteratur und mit der Kenntnis der neuhochdeutschen Grammatik" verlangt wird. Diese Ergänzungsprüfung wird, in Übereinstimmung mit der Mehrheit der Versammlung, von dem Ref. wie dem Korr. als entbehrlich abgelehnt, da in ihr nur elementare Kenntnisse nachgewiesen werden sollen, deren Vorhandensein in der Forderung des

[1]) Der Korref. wünschte Beseitigung dieses Aufsatzes, oder wenigstens (und mit Recht) für ihn ein Thema aus dem Gebiete der Pädagogik.

[2]) Voraussetzung ist dabei natürlich, daß die Anordnung der Vorlesungen an der Landesuniversität Tübingen den Hörern jedes Jahr sowohl Systematik als Geschichte der Philosophie bietet.

Reifezeugnisses eines humanistischen Gymnasiums eigentlich schon vorausgesetzt sei. — Von einer, etwa mit Rücksicht auf das Bedürfnis der kleinen Lateinschulen wünschenswert erscheinenden Ergänzungsprüfung in Rechnen, Elementarmathematik, Französisch und Religion sieht der Entwurf selbst ab, da nach neuerer Verfügung hier der Unterricht in den beiden erstgenannten Fächern und in Naturbeschreibung womöglich Reallehrern, Kollaboratoren oder Volksschullehrern, der in Religion den Geistlichen überlassen werden solle, und nötigenfalls dieser Unterricht auch von nicht speziell hierin geprüften, philosophisch-pädagogisch ausgebildeten und in die Methodik des Unterrichts eingeführten Kandidaten befriedigend erteilt werden könne. Wie es freilich mit dem französischen Unterricht an kleinen Anstalten ohne speziellen Fachlehrer zu halten sei, ist nicht ganz klar: denn daß nicht, wie der Entwurf meint, „die Teilnahme an einem Sprachkurs oder ein Aufenthalt im französischen Sprachgebiet genüge, um zum Unterricht im Französischen auf der untern Stufe zu befähigen", wurde in der Debatte mit Recht betont; doch waren andererseits die hier an den Lehrer des Französischen gestellten Forderungen z. T. wohl etwas zu hoch gegriffen.

Zwischen die erste und zweite Dienstprüfung fällt das Vorbereitungsjahr, das an einem Gymnasium zugebracht wird; es hat die Bestimmung, die wesentlichen Aufgaben des preußischen zweijährigen Vorbereitungskurses, des Seminarjahrs und des Probejahrs, gleichzeitig zu erledigen. Die veröffentlichten Anweisungen über die praktische und theoretische Vorbereitung der Kandidaten oder Praktikanten sind sehr eingehend; doch werden sie ausdrücklich nur als vorläufige bezeichnet; erst aus den gemachten Erfahrungen heraus werde man sichere Grundlagen für diese Neuorganisation entnehmen können.

Demgemäß sprachen die beiden Herrn Referenten sich nur sehr zurückhaltend über diese Bestimmungen aus. Die praktische Vorbereitung besteht im Besuch von Unterrichtsstunden in bestimmter Reihen- und Stufenfolge; dabei Aufklärung über Lehrplan und Lehrziele, über Charakter und Behandlung der Schüler, über Hausfleiß und Hausaufgaben u. a. Daneben eigene Unterrichtsversuche in beschränktem Maße, schriftlich vorbereitet und dann kritisch besprochen durch den Rektor oder einen damit beauftragten Lehrer. Einführung in den Lektionsplan, in die Schulgesetze und Schulordnung und in den Gebrauch der Unterrichtsmittel für die einzelnen Fächer. Die theoretische Anleitung durch den Rektor — für welche außer planmäßigen, an die Praxis angeschlossenen Besprechungen über wichtige pädagogische Fragen auch die Überwachung des Privatstudiums der Kandidaten in älterer und neuerer Pädagogik und die Beurteilung darauf bezüglicher schriftlicher Ausarbeitungen in Aussicht genommen sind — diese Anleitung dürfte bei gewissenhafter Durchführung, wie der Leiter einer großen Anstalt in der Debatte mit Humor ausführte, für manchen doch eine nur schwer zu bewältigende Mehrbelastung mit sich bringen.[1])

Von den durch den Herrn Korref. hinzugefügten Einzelbemerkungen heben wir noch zwei besonders hervor: das Verlangen, daß auch an die in den Schuldienst übertretenden Theologen, unter Beseitigung der bisher üblichen Dispense, die gleichen Examensanforderungen zu stellen seien, wie an die andern Kandidaten des höheren Schulamts; und den Hinweis darauf, daß in den veröffentlichten Grundzügen der neuen Prüfungsordnung der wünschenswerten Teilnahme an Seminarübungen in den einzelnen Fächern auf der Universität überhaupt keine Erwähnung geschehe.

---

[1]) Einen eingehenden Bericht über die Stellung, die die Badische Direktorenkonferenz vom Dezbr. v. J. zu der Frage eines zweifachen Examens und der praktischen Ausbildung der Lehramtspraktikanten und ihrer Einführung in den Beruf genommen, bieten die Südwestd. Schulbl. 1897, S. 11 ff.

Der Ausschuß des Vereins hatte eine Reihe von Sätzen aufgestellt, die mit einem auf die Zwischenprüfung in Philosophie bezüglichen Zusatz von der Versammlung mit großer Mehrheit angenommen wurden:

1) Die Versammlung stimmt den Hauptgrundsätzen des Prüfungsordnungs-Entwurfs zu, nämlich:

a) einheitliche Prüfung unter Beseitigung der Präzeptoratsprüfung;

b) Teilung der gesamten Prüfung in einen ersten, wissenschaftlichen, und einen zweiten, vorzugsweise praktischen Teil;

c) für die wissenschaftliche Prüfung Feststellung der Hauptfächer: klassische Philologie (Griechisch und Lateinisch) mit wissenschaftlicher Abhandlung nach den Bestimmungen des Entwurfs, und Deutsch oder Geschichte oder Französisch.

2) In Beziehung auf die Einzelgestaltung der Prüfung spricht die Versammlung, unter grundsätzlichem Verzicht auf die Durchberatung aller einzelnen Bestimmungen und Abänderungsvorschläge, folgendes als ihre Ansicht aus:

a) die Prüfung in der Philosophie sollte sich auch auf die Geschichte der Philosophie erstrecken und nach den zwei ersten Semestern abgelegt werden;

b) die Prüfung in der Pädagogik sollte sich auch auf die Geschichte der Pädagogik erstrecken;

c) die für das zweite Examen in Aussicht genommene elementare Ergänzungsprüfung in Deutsch und Geschichte ist entbehrlich.

3) In Beziehung auf die vorläufigen Bestimmungen für das „Vorbereitungsjahr“ stimmt die Versammlung sowohl der Einrichtung eines solchen überhaupt, als den dafür entworfenen maßvollen Anordnungen zu.

Den Bericht über die von der Regierung entworfene, den Kammern zur Genehmigung zu unterbreitende neue **Besoldungsvorlage für die Lehrer an Gelehrten- und Realschulen** hatte Prof. Mezger (Tübingen) übernommen. Das Gesamturteil des Ref. geht dahin, daß zwar eine Reihe von Wünschen, die der höhere Lehrerstand als berechtigt ansehe, nicht erfüllt worden sei, vor allem nicht die grundsätzliche, von der Landesversammlung der Gymnasiallehrer im Jahre 1894 einstimmig erhobene Forderung, daß „die verschiedenen Lehrerklassen nach Rang und Gehalt den ihnen entsprechenden andern Beamten (Expeditoren, Bezirksbeamten, Kollegialräten, Oberräten) gleichgestellt werden“ sollten.[1]) Doch sei anzuerkennen, daß in mehreren Punkten ein wesentlicher Schritt vorwärts gethan sei. Als Hauptvorzüge der Vorlage wurden folgende hervorgehoben:

1) Anstatt des Stellengehaltssystems ist das System des Vorrückens im Gehalt nach dem Dienstalter vorgeschlagen. Darnach steigt im allgemeinen der Gehalt in 3jährigen Zwischenräumen um je 200 M. (bei den Kollaboratoren um je 100 M.) bis zu dem nach 24 (von den Landpräceptoren nach 27) Jahren erreichten Maximum.

2) Der Höchstgehalt einer großen Anzahl akademisch gebildeter Lehrer an den Mittel- und Unterklassen der größeren Anstalten, und vor allem der Lehrer an Latein- und Realschulen ist um z. T. sehr namhafte Beträge erhöht, für die Professoren auf 4700 M., die akademisch vorgebildeten Lehrer der Unterstufe an größeren Anstalten auf 4000 M., die Präceptoren und Reallehrer an Landschulen auf 3900 M., die Kollaboratoren an größeren Anstalten auf 2900 M., an Landschulen auf 2700 M. Alle diese Lehrer erhalten noch einen von den Gemeinden zu tragenden Wohnungsgeldzuschuß, der je nach dem Wohnort[2]) und nach der Dienststufe 100—400 M. beträgt. Die Rektoren werden, abgesehen von dem

---

[1]) S. auch Hum. Gymn. VI (1895), S. 98.

[2]) Die Wohnorte sind in drei Klassen geteilt.

Mindestgrundgehalt von 4400 M., an Gehalt den Professoren gleich behandelt, erhalten aber außerdem eine pensionsberechtigte Funktionszulage von 400 M. an Vollanstalten, von 200 M. an 7- und 8klassigen Schulen, und anstatt des (nicht pensionsberechtigten) Wohnungsgeldzuschusses freie Wohnung oder eine (ebenfalls nicht pensionsberechtigte) entsprechende Wohnungsentschädigung.

Damit ist für etwa 65% der Lehrer eine wesentliche Erhöhung des Maximalgehalts gewährt; da aber der Entwurf möglichste Gleichmäßigkeit in den Gehalten der einzelnen Lehrerklassen erstrebt, konnten die seither bevorzugten Stellen der einzelnen Stufen nur um einen bescheidenen Betrag höher bedacht werden. Für die Professoren wurde sogar der Anfangsgrundgehalt gegen früher um 200 M. (von 3600 auf 3400 M.) heruntergesetzt, und die Zulagen beginnen bei ihnen erst nach 9 Dienstjahren; an den kleineren Anstalten wird ihnen dafür allerdings eine Erhöhung des Maximalgehalts zuteil, an den größeren jedoch bleiben sie stehen, und in Stuttgart (an einer Stelle auch in Heilbronn) erleidet die Mehrzahl eine teilweise erhebliche Verschlechterung. Mit Recht bemerkt hierzu Rektor Dr. Hirzel (Südwestd. Schulbl. 1897, S. 80): „Auch wer der Ansicht ist, daß die starke Bevorzugung der Stuttgarter Anstalten in den bisherigen Gehaltssätzen nicht berechtigt ist, wird die richtige Abhilfe nicht darin sehen, daß die wenigen besseren Stellen auf die Stufe der zahlreicheren schlechteren herabgedrückt, sondern darin, daß diese auf das Niveau jener hinaufgehoben werden." Nun soll allerdings diese Verschlechterung durch eine für Stuttgart, Ulm und Heilbronn in Aussicht genommene, von den Gemeinden zu leistende, pensionsberechtigte Ortszulage ausgeglichen oder überwogen werden; aber ihre Gewährung durch die Gemeinden ist keineswegs sicher und giebt zu mancherlei Bedenken Anlaß. Referent schlägt daher vor, unter zweckmäßigerer, von verschiedenen Seiten schon befürworteter Verteilung der Städte in die einzelnen Ortsklassen, den Wohnungsgeldzuschuß beträchtlich zu erhöhen und einen angemessenen Teil desselben (bei freier Wohnung eine entsprechend bemessene Summe) dem pensionsberechtigten Gehalte zuzurechnen, und zwar so, daß der pensionsberechtigte Höchstgehalt für die gleichen Stufen an allen Orten der gleiche sei.

Als wünschenswert bezeichnet Referent ferner, daß die Rektoren 10klassiger Anstalten den Oberräten bezw. Landgerichtsdirektoren mit einem nach 24jähriger Gesamtdienstzeit erreichten Höchstgehalt von 6100 M. gleichgestellt werden und die Rektoren kleinerer Anstalten mit Oberklassen sowie die Professoren wenigstens der drei obersten Klassen (etwa 1/7 aller akademisch gebildeten Lehrer) den Kollegialräten; für die Präzeptoren an kleineren Anstalten beantragt er einen Anfangsgehalt von 2300 M. und damit Erreichung des Maximums in 24 (statt 27) Jahren, und für die Kollaboratoren bei einem Anfangsgehalt von 2000 (statt 2100) M. 8maliges Aufsteigen um je 150 M. nebst Anrechnung eines Teiles des Wohnungsgeldzuschusses. Auch die Stellung der Hilfslehrer, die meist erst Mitte der dreißiger Jahre oder noch später auf feste Anstellung rechnen könnten, bedürfe dringend der Besserung durch Erhöhung des Gehaltes (auf 1800 M., vom 4. Jahre an auf 2000 und vom 7. an auf 2200 M.) und durch Verwandlung einer Anzahl schon längere Zeit durch Hilfslehrer versehener Stellen in definitive. Dagegen mußte die wenig passende Form der durch die Vertreter der Hilfslehrer betriebenen Agitation mit entschiedenen Worten zurückgewiesen werden.

Der Entwurf der Regierung setzt einen Mehraufwand aus Staatsmitteln von etwa 65000 M. im Beharrungszustand an. Der weitere Mehrbetrag, der sich aus den Vorschlägen des Ref. ergiebt, könnte z. T. wenigstens durch eine weitere mäßige Erhöhung des Schulgeldes gedeckt werden, das auch nach dem neuen Entwurf weit hinter den in fast allen andern deutschen Staaten erhobenen Sätzen zurück-

bleibt,[1]) namentlich da in größerem Umfang als seither Nachlaß des Schulgelds für begabte Schüler aus ärmeren Kreisen vorgesehen ist.

Zum Schluß sprach Ref. noch den Wunsch aus, daß die Auszahlung der Gehalte künftig nur aus staatlicher Kasse, nicht z. T. aus Gemeindekassen erfolgen möge.

Eine längere, lebhafte Debatte entspann sich nur über den von Rektor Dr. Hirzel gestellten, schließlich mit geringer Mehrheit angenommenen Antrag, die Versammlung möge ausdrücklich erklären, daß sie die weitere Verfolgung der von ihr für berechtigt erachteten Ansprüche sich vorbehalte, namentlich in der Richtung, daß der Gehalt der Professoren durch Aufsteigen schon nach 3 (statt nach 9) Jahren bis zu 5300 M. sich erhebe.

Zusammengefaßt wurden die Anschauungen und Wünsche der Versammlung in folgenden, vom Ausschuß vorgeschlagenen, zum größeren Teil einstimmig gebilligten Sätzen:

1. In der von der königl. Staatsregierung an die Stände gebrachten Gehaltsvorlage für den höheren Lehrerstand begrüßt die Versammlung mit lebhaftem Dank einen erheblichen Fortschritt, sofern dadurch erstmals die gesamten Gehaltsverhältnisse des höheren Lehrerstandes in ein System gebracht, der Grundsatz des Vorrückens nach dem Dienstalter in der Hauptsache durchgeführt und dadurch der Mehrzahl der beteiligten Lehrer eine Besserung ihrer Gehaltsverhältnisse zuteil werden soll. Die Versammlung spricht daher den dringenden Wunsch aus, daß die Ständekammern, wenn sie sich zur Erfüllung weiterer, als berechtigt erscheinender Wünsche nicht entschließen können, dem Entwurf ihre Zustimmung erteilen mögen.

2. Die Versammlung bedauert, daß die von dem höheren Lehrerstand angestrebte Gleichstellung in Rang und Gehalt mit den entsprechenden anderen Beamtenklassen in der Regierungsvorlage weder als grundsätzlicher Anspruch vollständig anerkannt, noch der Sache nach gewährt ist, und behält sich die weitere Verfolgung jener Ansprüche vor, insbesondere in dem Sinn, daß die Professorengehalte durch Aufsteigen schon nach drei (statt nach neun) Jahren bis zu 5300 M. sich erheben.

3. Weil und solange dies nicht der Fall ist, wofür an verschiedenen Stellen die Sätze zu erhöhen wären, muß die Versammlung die bestimmte Erwartung aussprechen, daß die von der Regierungsvorlage in Aussicht genommenen örtlichen Zulagen, entsprechend dem Vorschlag der Regierung, einen festen Bestandteil der betreffenden Lehrstellgehalte bilden und so bemessen werden, daß die zahlreichen Lehrstellen, welche durch die Regierungsvorlage (ohne Ortszulage) gegenüber den seitherigen Bezügen, und zwar teilweise erheblich, zurückgesetzt würden, zum mindesten auf die Höhe der seitherigen Bezüge gelangen.

4. Die Versammlung spricht wiederholt den Wunsch aus, es möge die Auszahlung der aus staatlichen und Gemeindemitteln fließenden Gehalte an die Lehrer nicht aus verschiedenen Kassen und auch nicht aus einer Gemeindekasse, sondern zusammen aus der betreffenden staatlichen Kasse erfolgen.

Wir hegen den lebhaften Wunsch, daß die Ständekammern dem Entwurf der Regierung, der von den württembergischen Kollegen mit Recht nur als Etappe auf dem Wege des Weiterstrebens betrachtet wird, ohne Abstriche Gesetzeskraft verleihen mögen.

Heidelberg. A. Hilgard.

---

[1]) Es hätte in Zukunft ein Gymnasialschüler für den 9jährigen Kurs (Kl. II—X) 440 M. (in Stuttgart 530 M.) zu zahlen, während dafür in Baden 700 M., in Elsaß-Lothringen bis 990 M., in Preußen und Sachsen 1080 M. Schulgeld entrichtet wird.

VII. Jahresversammlung des sächsischen Gymnasiallehrer-Vereins zu Wurzen.[1])

Zu der diesjährigen Versammlung, die am 21. April eröffnet wurde, waren über 100 Mitglieder des Vereins erschienen, und alle 17 Gymnasien Sachsens waren dabei vertreten.

Am Nachmittag des genannten Tages sprach in den vereinigten Abteilungen für klassische Philologie, Geschichte und Deutsch Prof. Dr. Steuding-Wurzen über das Thema: „Die Behandlung der deutschen National-Litteratur in der Ober I des Gymnasiums.“ Der Redner faßte am Schlusse seines Vortrags den Hauptinhalt desselben in folgenden Sätzen zusammen. 1. Zu Anfang des Jahres ist durch eine nach bestimmten Hauptgesichtspunkten angeordnete Wiederholung ohne alles Eingehen auf Einzelheiten eine innere Verbindung mit dem früher Gelernten herzustellen. 2. Der äußere Lebensgang eines Dichters ist nur insoweit darzulegen, als er für seine innere Entwickelung von Bedeutung ist. 3. Was das eingeführte Lehrbuch enthält, ist vor der Besprechung des betreffenden Abschnittes von den Schülern durchzunehmen und von diesen selbst in der Klasse vorzutragen. 4. Über größere und bis dahin der Mehrzahl der Schüler unbekannte Dichtungen ist ebenso vorher von diesen nach verschiedenen Gesichtspunkten zu berichten; überhaupt sind die Schüler bei diesem Unterrichte so viel als nur möglich zur Selbstthätigkeit heranzuziehen. 5. Bei der Schlußbetrachtung ist auf die Beziehung des Dichters zu seinem Werke das Hauptgewicht zu legen. 6. Als Klassenlektüre ist eine Auswahl aus Faust und aus Goethes Lyrik zu empfehlen. Dem Vortrage schloß sich eine längere Debatte an.

In der Abteilung für neuere Philologie hielt Dr. Lange-Wurzen einen Vortrag über „Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Anschauungsmethode im französischen Unterrichte.“ Auf Grund zweijähriger Erfahrungen, die ihn immer mehr von der Brauchbarkeit der neuen Methode überzeugt haben, schildert der Vortragende, wie er die einzelnen Unterrichtsaufgaben bei dem neuen Verfahren zu lösen versucht hat. Er bezeichnete als das Wichtigste die Vermittelung eines reichen, in sich zusammenhängenden und auch die praktischen Lebensbedürfnisse berücksichtigenden Wortschatzes, der auf dem Wege direkter Aneignung aus den Hölzel'schen Jahreszeitenbildern gewonnen wurde und bei dessen Aneignung zugleich Aussprache, Synonymik und Wortbildungslehre die reichste Förderung erfuhren. Wie sogar aus dem Sprachstoff der Bilder die Hauptregeln der Grammatik abgeleitet und daran erfolgreich geübt wurden, veranschaulichte der Vortragende an einigen Beispielen. Wenn die schriftlichen Leistungen weniger befriedigten, als die mündlichen, so habe das wohl in einem fast ausschließlich mündlichen Unterrichtsbetriebe seinen Grund. Zuletzt wies Redner auf die Schwierigkeiten hin, die einem in eine so vorbereitete Klasse neu eintretenden Schüler erwachsen, und schloß seine Ausführungen mit einem Ausblick auf die Fortsetzung der Anschauungsmethode im 3. Jahreskursus. Nachdem der Vorsitzende dem Vortragenden den Dank der Zuhörer ausgesprochen hatte und in längerer Debatte der Gegenstand noch weiter beistimmend erörtert worden war, wurde am Schlusse von der Versammlung der Wunsch ausgesprochen, den gehörten Vortrag gedruckt zu sehen. Im Zimmer dieser Abteilung waren von Prof. Dr. Scheffler aus Dresden Bildwerke und Bücher zur Geschichte der französischen Revolution, sowie von einigen Verlagsbuchhändlern neue Lehrmittel für den fremdsprachlichen Anschauungsunterricht ausgestellt.

---

[1]) Während wir über die Dresdener und die Bautzener Versammlung des im Jahre 1890 gegründeten sächsischen Gymnasiallehrervereins wenigstens zumteil nach dem, was wir selbst miterlebt und angehört hatten, berichten konnten (Human. Gymn. 1893 S. 51 ff., 1896 S. 84 ff.), schöpfen wir diesmal aus einem uns von dem Vorstand freundlichst zugesandten Referat. U.

In der Abteilung für Religionswissenschaft sprach Oberlehrer Eberhardt-Dresden über „Anschauung im Religionsunterrichte.“ Er vertrat die Ansicht, daß auch im Religionsunterrichte die Anschauung ihr Recht habe und ebenso notwendig sei, wie in anderen Unterrichtsfächern, daß man aber nur solche Anschauungsbilder dabei verwenden könne, die dem großen, idealen Inhalte der biblischen Geschichten entsprächen. Auch will der Redner die Anschauungsbilder den Schülern erst nach der Erzählung und ihrer Besprechung vorgeführt wissen, damit nicht die Phantasiethätigkeit der Schüler eingeschränkt werde. Aus diesem Grunde kann er biblische Geschichtsbücher mit Bildern nicht empfehlen. Die Versammlung stimmte mit einigen Einschränkungen den Thesen des Vortragenden bei.

In der Abteilung für Mathematik sprach Prof. Dr. Lehmann-Leipzig über „Mathematisch-pädagogische Seminarien.“ Redner berührte zunächst den Einfluß moderner Bestrebungen auf die Wissenschaft und die Methodik, schilderte das Gymnasium von einst und jetzt und ging dann über auf die praktisch-wissenschaftlichen Seminarien an der Universität Leipzig unter Leitung des Rektors Rich. Richter; er verglich damit das preußische Gymnasialseminar und besprach die Satzungen der Leipziger sprachlich-pädagogischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Seminar-Abteilung. In fesselnder, interessanter Weise erörterte er weiter folgende Punkte: Inhalt der Probelektionen, Kritik und Debatten, Wissenschaft und Schulbetrieb des mathematischen, physikalischen, naturkundlichen und geographischen Seminarunterrichts, Besprechungen praktisch-pädagogischen und didaktischen Inhalts.

Donnerstag, den 22. April, fand in der Aula des Gymnasiums von Vormittags 10 Uhr an die Hauptversammlung statt. In dem geschäftlichen Teile derselben wurde der Jahresbericht und der Kassenbericht vorgetragen und einstimmig folgende Resolution gefaßt: „Der Sächsische Gymnasiallehrer-Verein spricht den Herren Rektoren, welche die Interessen der Gymnasiallehrer mit Bezug auf die in der nächsten Landtagssession zu erwartende Neuordnung der Besoldungsverhältnisse mündlich und schriftlich vor dem Königl. Ministerium des Kultus und öffentlichen Unterrichts vertreten haben, hierdurch seinen aufrichtigen, warmen Dank aus und giebt zugleich dem zuversichtlichen Vertrauen Ausdruck, daß die fürsorgende Weisheit des Königl. Ministeriums Mittel und Wege finden wird, die von Jahr zu Jahr schwieriger und drückender gewordene Lage des Standes in durchgreifender, für längere Zeit hinaus wirksamer Form zu verbessern.“

Nun folgte der öffentliche Teil der Versammlung, bei dem Rektor Dr. Kämmel-Leipzig einen Vortrag hielt über das Thema: „Moderne Anforderungen an den Geschichtsunterricht auf höheren Schulen.“ Der Redner bekämpfte zunächst die Forderung, den Geschichtsunterricht umzukehren, d. h. von der neuen zur alten Zeit rückwärts gehend, die Ereignisse gewissermaßen in umgekehrter Reihenfolge darzustellen, welche Forderung nicht nur erhoben, sondern durch Herstellung entsprechender Lehrbücher wirklich praktisch durchzuführen versucht worden ist. Sodann wendet sich der Vortragende gegen den Anspruch, den Geschichtsunterricht in dem Sinne direkt zu einer Vorbereitung für das Leben machen zu wollen, daß man durch ihn Irrlehren und falsche Anschauungen der Gegenwart unmittelbar zu bekämpfen suche, und wies das Verfehlte solcher Bestrebungen nach. Auch die Forderung, die aus der vorhergehenden folgt, die Geschichte bis zur allerneuesten Zeit in der Schule zu behandeln, wurde aus guten Gründen abgewiesen und gezeigt, wie richtig es sei, mit dem Jahre 1871 zu schließen. Was endlich die oft erhobene Anforderung einer stärkeren Betonung der Kulturgeschichte betrifft, so zeigte der Vortragende, daß von jedem einsichtsvollen Geschichtslehrer zugleich mit der politischen Geschichte sehr viel Kulturgeschichte gelehrt werde, und daß dieser indirekte Weg zur Aneignung des Kulturgeschichtlichen auch der richtige sei. Hauptgegenstand des Geschichtsunterrichtes müßte auf den Schulen immer das Persönliche, müßten

die Helden des Staatslebens und des Schlachtfeldes bleiben, alles andere sei im Wesentlichen nur als Ursache und Folge darzustellen und die naturwissenschaftliche Auffassung der Geschichte im Schulunterrichte nicht zulässig.

Die Zuhörer, die dem geistreichen, mitunter humorvollen Vortrage mit der größten Teilnahme gefolgt waren, gaben am Schlusse ihre Zustimmung zu den Ausführungen durch andauernde Beifallsbezeigungen kund.

Dem größeren Teil der Vorträge und den geselligen Zusammenkünften wohnte auch Geheimerat Dr. Vogel aus Dresden bei.

Die XIX. General-Versammlung des Bayerischen Gymnasiallehrer-Vereins.

Das humanistische Schulwesen der drei Königreiche, welche Deutschland außer Preußen umfaßt, hat eine höchst wesentliche Stütze in dem thatkräftigen Wirken der Vereine, zu denen sich dort die Lehrer der Gymnasien verbunden haben. Besonders der seit dem Jahr 1864 bestehende bayerische Verein kann schon auf eine Reihe erfreulicher Erfolge zurückblicken Dank der Einmütigkeit, mit der die Kollegen aller Stufen zusammenstehen, Dank der geschickten Vereinsleitung, Dank der trefflich redigierten Vereinszeitschrift, den Blättern für das Gymnasialschulwesen, Dank endlich dem Umstande, daß Mitglieder des Gymnasiallehrerstandes in der Kammer der Abgeordneten für die Bestrebungen des Vereins in sehr wirksamer Weise eintraten. Hierdurch (und wohl auch durch den Umstand, daß dem unmittelbar unter dem Unterrichtsminister stehenden, aus 8 ordentlichen Mitgliedern zusammengesetzten Obersten Schulrat in Bayern drei Gymnasialrektoren und ein Gymnasialprofessor angehören) hat sich auch das Verhältnis des Vereins zur Regierung in günstigster Weise gestaltet, schon unter dem Ministerium Lutz, in wesentlich höherem Maß aber unter dem Minister von Müller und dem gegenwärtigen Leiter der Kirchen- und Schulangelegenheiten, Ritter von Landmann.

Die Eindrücke des Unterzeichneten bei dem Besuch der diesjährigen Versammlung, die am Samstag und Sonntag nach Ostern in München stattfand, waren ebenso erfreulich, wie die, welche er 1894 in Bamberg und 1890 in Würzburg empfing, und dies gilt in gleicher Weise von dem, was wissenschaftliche Forschung bot, wie von den pädagogischen Erörterungen und den Verhandlungen über Standesangelegenheiten. Der Bericht über die Versammlung ist inzwischen schon gedruckt und sollte auch von außerbayerischen Vertretern unseres Standes recht beachtet werden.[1]) Ich mache speziell auf den Geschäftsbericht des Vorstandes aufmerksam, aus dem erhellt, in wie unermüdlicher und geschickter Weise der Vereinsausschuß unter Leitung der Herren Professoren Dr. Gebhard und Dr. Rück sich der Interessen der Standesgenossen während der letzten Amtsperiode angenommen hat, ferner auf den Vortrag des mathematischen Gymnasialprofessors Ducrue: „Wie können einzelne Abschnitte des Lehrprogramms der mathematischen Geographie in der neunten Klasse Gelegenheit geben zur Übermittlung einiger Orientierung in der Astrognosie?“ Auch möchten wir auf die von dem Vortragenden hergestellte, für Unterrichtszwecke sehr zweckmäßige Sternkarte hinweisen, die zur Kenntnis der Anwesenden gebracht wurde und die für 30 Pf. von Brandl's Autographiedruck-Anstalt in München geliefert wird.

---

[1]) Er ist jedenfalls durch Vermittlung des Redaktors der Vereinszeitschrift, Prof. Dr. Melber München, Theresienstr. 33, zu beziehen.

Recht anregend war sodann eine Verhandlung über „die Stellung der Geschichte in unserem Gymnasialabsolutorium". Gymnasialprofessor Dr. Baier beantragte eine schriftliche Prüfung aller Schüler aus dem Gesamtstoffe der Oberprima und der bayerischen Geschichte der Obersekunda und Unterprima gegenüber der jetzt bestehenden Verordnung, wonach eine übersichtliche Kenntnis der hauptsächlichsten Thatsachen der allgemeinen Weltgeschichte und eine genauere Kenntnis der deutschen und bayerischen Geschichte im mündlichen Examen verlangt wird, doch nur von dem meist recht kleinen Bruchteil der Abiturienten, der von der mündlichen Prüfung nicht dispensiert wird. Eine Einschränkung des Prüfungsstoffes, wie sie vom Antragsteller vorgeschlagen wird, empfiehlt sich nach unserer Meinung durchaus und wurde von der Versammlung in der modifizierten Form angenommen, daß sich das Examen nur auf den Stoff der Unterprima und Oberprima erstrecken solle. Uns scheint sogar eine Beschränkung auf das Pensum des letzten Jahres, wie sie seit einigen Jahren in Baden besteht, passend, da man durchaus nach Verminderung des für das Examen verlangten gedächtnismäßigen Wissens streben muß, um die zeitraubenden und wenig fruchtbaren Wiederholungen zu vermeiden, die sich bei großem Umfang des Prüfungsstoffes trotz aller Weisungen immer wieder einstellen. Dagegen die Beschränkung des historischen Examens auf einige Zweifelhafte sagt uns ebensowenig, wie alle andern Dispensationen von der mündlichen Prüfung zu, weil diese dadurch den Charakter eines natürlichen Abschlusses des Unterrichts einbüßt, auch weil es für den examinierenden Lehrer, zumal in Anwesenheit eines der Anstalt nicht angehörenden Kommissärs, recht peinlich ist, im Examen nur die Marodeurs vor sich zu haben. Die besseren Schüler können ja wenig gefragt oder nur zur Aushilfe herangezogen werden; sie sollten indes unseres Erachtens nicht fehlen. Eine schriftliche Geschichtsprüfung aber würde ganz unnötigerweise Lehrer und Kommissäre stärker belasten.

Gymnasialprofessor a. D. Sedlmayr, ein Neuphilologe, trat für eine verbesserte Aussprache des Lateinischen ein und äußerte den Gedanken, daß man, um eine solche in ganz Deutschland zu erzielen, eine Kommission wählen möchte, die mit ihren Vorschlägen die Zustimmung einer allgemeinen deutschen Versammlung suchen und, wenn sie diese gefunden, Schritte bei den maßgebenden Staatsbehörden in den einzelnen deutschen Ländern thun solle. Die Versammlung gab nach einer kurzen Diskussion dem Vortragenden anheim, einen derartigen Antrag bei der nächsten Philologenversammlung in Dresden zu stellen. Als zwei Punkte, die einer sofortigen Berücksichtigung wert seien, hob Professor Sedlmayr hervor: die klare Scheidung der langen und kurzen Vokale auch in unbetonten Silben und die richtige Aussprache der Doppelkonsonanten, wonach der eine die vorhergehende Silbe schließt, der andere die folgende anfängt.

Prof. Dr. Gebhard erstattete zuletzt „über den Stand der Lokation und Prämiierung in den größeren deutschen Staaten sowie in Österreich" Bericht. Die hier gegebene Übersicht ist von entschiedenem Interesse. Das aus der Zusammenstellung und den Erwägungen gezogene Ergebnis war, daß die in Bayern abgeschaffte Lokation nicht wieder, wie von manchen Seiten gewünscht worden, einzuführen sei, daß gegen Prämiierungen dagegen ein erheblicher Einwand nicht bestehe.

Die erste öffentliche Sitzung aber, der auch der Herr Kultusminister beiwohnte, wurde abgesehen von Ansprachen durch zwei vorzügliche Vorträge ausgefüllt. Prof. Wismayer leitete die wirkungsvolle Aufführung des in der Schatzkammer der Athener zu Delphi aufgefundenen Apollohymnus mit einer Belehrung ein, welche über Text und Komposition bis in Einzelheiten, z. B. über den Einfluß des Sprachaccents auf die Melodie, unterrichtete. Danach fesselte uns der in weiteren

Kreisen wohlbekannte Rektor des Neuen Gymnasiums in Nürnberg, Dr. Lechner, während anderthalb Stunden durch erfahrungs- und gedankenreiche Erörterungen über „die deutsche Litteratur an humanistischen Lehranstalten“, und legte dar, welche Aufgaben speziell unsere Gymnasien bei Behandlung der Nationallitteratur zu erfüllen haben. Dieser Vortrag kommt in der Vereinszeitschrift zum Abdruck.

Doch vergessen wir neben den zahlreichen Belehrungen ein Element nicht, das in dieser Versammlung geradezu glänzend vertreten war und von dem wir zum Schluß wenigstens noch eine Probe mitteilen wollen, den guten bayerischen Humor.

Des weiland Poeten und Schuhmachers Hans Sachsen paradeißisches Glückwunschbrieflein

an die Herren Ludimagistros, Professores und Rectores derer Gymnasia und Progymnasia, so sich anno salutis 1897 zu München versammelt.

Ihr Herrn, die zur fröhlichen Osterzeit
Einmal von der Schule Plagen befreit,
Habt Euch gesellig zusammengefunden
Und genießet in Freundschaft vereint ein paar Stunden.
Des freu' ich mich in dem Elysium schier;
Denn wie Ihr, so machen's Eure Kollegen hier:
Drum will ich Euch, wenn Ihr's erlaubt, beschreiben,
Wie's Eure Zunft im Paradeis thut treiben. —
Verzeiht meinen Stil, kann ihn besser nicht meistern,
Muß Reime schmieden und Verse kleistern;
Schalkheit und Schabernack sind auch dabei,
Ist's nicht Poesie, ist's doch Poeselei.

Zum ersten bring' ich Euch frohe Kunde,
Daß in des Paradeises unendlicher Runde
Kein anderer Stand so in Ehren sei,
Als die Zunft und Gilde der Philologei.
Ja wenn man die Sache besieht beim Licht,
Einen andern Stand gibts hier eigentlich nicht:
Die Theologen, die alles auf Erden gelten,
Bedarf man kaum noch in den himmlischen Welten,
Wo jegliches Kind von Gotts Ehr' und Preis
Mehr als der heilige Augustin weiß.
Die Mediziner, daß Gott erbarm',
Sind hier ein ganz überflüssiger Schwarm,
Haben nichts zu flicken an den himmlischen Leibern,
Wie bei Euch an jungen Greisen und alten Weibern.
Und erst die geehrten Herren Juristen,
Die auf Erden sich damit können brüsten,
Daß sie alles machen und alles versteh'n,
Hier müssen als Pensionäre sie geh'n.
Denn der liebe Gott mit den Engelsgewalten
Thut selber sein Reich und sein Recht verwalten.
Auch mit dem Militärstand ist gar nichts los:
St. Michael ist stark genug und groß;
's gibt keinen Feind, weder außen noch innen;
Was sollte man mit Militär drum beginnen?

Nur die Philologen und sonstigen Schulmeister
Sind hochgeehrt im Reiche der Geister.
Denn wer erzöge die seligen Knaben,
Die allzufrüh man bei Euch hat begraben,
Zu richtig denkenden, fühlenden Wesen,
Daß sie Gottes Werke vermögen zu lesen?
Wer gösse ferner den alten Knaben,
Die das Pulver niemals erfunden haben,
Hier wenigstens noch ein Bischen Verstand ein?
Ihr seht, das kann einzig nur Euer Stand sein.
Und zum Lohn sieht man hier an Euren Gewändern
Eine Unzahl von glitzernden Ordensbändern.
Fällt mal bei Euch unten ein Ordensregen,
Trifft einen Schulmann wohl selten der Segen:
Die andern Ständ' tragen alle den Kopf hoch,
Dem Professor bleibt meistens verödet sein Knopfloch. —
Ihr glaubt nun wohl, wenn Euer Stand so in Ehren,
Daß die andern alle ihr Fach verkehren,
Und daß den übrigen Ständen allen
Die Philologenkarriere hier thät besser gefallen.
Gewiß! Doch unser Herrgott spricht: „Quod non!
„Ihr fandet auf Erden schon euern Lohn.
„Doch die armen geplagten Philologen,
„Um irdisch Gut und Ehre betrogen,
„Verschrieen, verlästert, von niemand geschont,
„Verschimpfieret, verleumdet, mit Undank gelohnt:
„Ich will, daß sie hier einmal kommen zu Ehren!
„Bei Mir! das soll ihnen niemand verwehren."

Nun möcht' ich Euch schildern mit allem Fleiß,
Wie's mit den Schulen bestellt ist im Paradeis.
Erst von den Lokalen: die sind all' in der freien,
Der sonnendurchleuchteten, ewig neuen,
Der unvergleichlichen Gottesnatur;
Von Mangel an Raum ist da keine Spur.
Elf Schüler bilden die Maximalzahl,
Dazu der Lehrer, macht aus die Sakralzahl.
Hier ist die Schul' ein Rosenhag,
Ganz sonder Dorn und Kreuz und Plag'.
Daß die Lehrer stets bleiben froh und jung,
Voll Begeisterung, voll Jugendschwung,
Hat unser Herrgott zu ihrer Wonnen
Aus seinen Mitteln gestift' ein Jungbronnen:
Draus können sie zechen, soviel sie wollen,
Und sie thun's auch nicht anders als mit einem „vollen".
Die Schüler zeigen solch geistige Gaben,
Daß die Lehrer alle Müh' und Arbeit haben,
Gleichen Schritt zu halten mit den seligen Knaben.
Doch nicht nur mit dem Lernen geht's hier famos,
Auch im Betragen sind sie tadellos.
Wird einer der himmlischen Bengel dreister,
Gleich packt ihn St. Niklaus, der Kerkermeister;
Und während im Loch sitzt der Sündenbock,

Spielt St. Niklaus mit den Magistern Tarock.
Hier brauchen Arrestanten keine Beaufsichtigung,
Hier brauchen die Väter keine Benachrichtigung,
Hier brauchen Mütterherzen keine Beschwichtigung.
Hier gibt's keine Skriptionen und Hausaufgaben,
Weil wir weder Papier noch Tinte haben.
Der ganze Unterricht ist deutsch und mündlich,
Und Pausen sind nach Belieben stündlich.
Besonders hält man viel auf große Ferien,
Da macht man von Weltausflügen ganze Serien:
Wollt' einer die Ferien kürzen und stutzen,
Den thät' unser Herrgott schön 'runterputzen;
Er thut sich ja selber — wer wollt's ihm verdenken? —
Manchmal eine Paus' im Weltregiment schenken. —
Die Lehrer sind hier nicht gegliedert in drei Ständen,
Professoren, Gymnasiallehrer und Assistenten;
Bei uns ist alles einfacher und besser:
Ein jeder ist eo ipso Professor
Schon an des Paradeises Eingangspfosten
Liest man: „Hier giebt's keinen Durchgangsposten". —
Hier verkehren die Lehrer stets kollegial;
Ob alt oder jung, ist bei uns egal.
Im Lehrerstand giebt es nicht Nörgler noch Neider,
Nicht Streber, nicht Klatscher, nicht Ehrabschneider:
Neidlos erkennt jeder den Wert des andern;
Wer nicht, muß sofort zur Himmelsthür wandern.
Die Rektoren, die gelten hier zu Land
Wohl als der achtbarste, höchste Stand.
Auch halten sie stets ihren Rücken grad,
Wie ihn unser Herrgott geschaffen hat;
Brauchen nicht vor der bösen Presse zu bangen,
Noch vor noblen Eltern „unnobliger" Rangen,
Können mit ihren Lehrern sonder Furcht und Zagen
Die besten Zensuren ganz offen eintragen,
Weil Lehrer wie Schüler sich redlich plagen.
Doch nur solche sind im Paradeis Rektoren,
Die den Kopf und das Herz nie bei Euch verloren,
Ihre Lehrer behandelt mit Wohlwollen und Feinheit
Und sie wacker geschützt gegen jede Gemeinheit.
Hoch lebe ein solcher Rektorenstand,
Dergleichen bei Euch mir gar viele bekannt!

Nun bin ich zu End' mit der Schilderei,
Hätt' zwar zu sagen noch mancherlei,
Überlass' es doch lieber Eurer Phantasei,
Zu sinnen, wie schön 's im Elysium sei.
Zwar steht es bei Euch gar nicht so schlecht:
Doch wer hofft nicht noch Besseres? und das mit Recht.
Daß Euch künftig noch viel des Guten erwachs',
Wünscht aus dem Elysium Euch Hans Sachs.

Der Hans Sachs redivivus heißt Dr. Menrad, und das Maxgymnasium in München hat die Freude, ihn als Lehrer zu besitzen. Außer dem obigen Ge-

dicht brachte er noch ein anderes und erzielte mit ihm einen fast noch größeren Erfolg. Der humorvolle Schluß des ersten Buches der Ilias war von ihm in oberbayerische Sprech-, Denk- und Handlungsweise übertragen, das „Randewurzel, das der Papa Zeis mit 'n Thetiserl hoamli g'habt hat“, und der darauf folgende eheliche Zwist und Frieden im Olymp bis zum „g'schnarcht hab'ns dazua wia dö Rössa“. Die Glanzstelle aber wird (wie im Original) durch die Erzählung des „Hebfest“ gebildet, wie ihn „Zeis amal bei an Hax'n packt und außi g'feuert vor d'Thür“. Leider eignet sich dieser reizende Nachklang des antiken Satyrspiels wegen einiger politischer und anderer Extravaganzen nicht zu vollständigem Abdruck. Wollen erwägen, ob er in usum Delphini zurecht gemacht werden kann.

Mit Herrn Menrad aber rang um die Palme Herr Gymnasiallehrer Probst von München, der uns erstens mit zwei wunderbaren Dichtungen in ungebundener Rede erheiterte (wie ein namhafter Gelehrter ein monumentales Sammelwerk, nämlich eine Geschichte der indogermanischen Interjektionen, vorbereitet und in hochherziger Weise die umfangreichen Vorarbeiten an seine Freunde und Schüler verteilt, und wie dann der Gymnasiallehrer Papirius eine Untersuchung darüber anstellt, ob die alten Griechen die uns unentbehrlich scheinende Interjektion Hm! gekannt; — ein anderes Bild: wie von der Überzeugung geleitet, daß man von der Jetztzeit aus zu lebendigerem Verständnis des Altertums gelangen müsse, eine mit Stellung von Preisaufgaben betraute Kommission auffordert, die vielfach falsch beurteilte Gestalt des Regulus aus dem frischen Leben der Gegenwart heraus mit modernen Augen zu betrachten). Doch zur litterarischen Satire gesellte sich beim zweiten Humoristen noch die zeichnende. Etwas vollendeteres in ihrer Art als die launige Schnellmalerei des Herrn Probst habe ich noch nicht gesehen.

Uebrigens waren auch der ernsten, erhebenden Augenblicke bei den geselligen Zusammenkünften nicht wenige. Ich denke, abgesehen von den patriotischen Ansprachen, an die Worte des Referenten im Unterrichtsministerium über Gymnasialangelegenheiten, des Herrn Regierungsrat Schätz, in dem die bayerischen Kollegen eine feste Stütze für ihre Bestrebungen besitzen, und an die zuletzt ausgesprochene Mahnung des Prof. Rück, daß die Lehrer der humanistischen Lehranstalten in Bayern auch weiterhin in Unterrichts- wie Standesfragen fest zusammenstehen möchten.

G. Uhlig.

Die 12. Jahresversammlung des Vereins der akademisch gebildeten Lehrer in Baden.

Auch diese Versammlung noch! Aber wir fassen uns beim Heimischen ganz kurz, obgleich Dies und Jenes wohl auch hier für Auswärtige von Interesse sein dürfte. Denn das Programm war reichhaltig, war sogar beaucoup trop nourri, wie uns ein Eingeladener schrieb, und doch haben wir es bewältigt.

Sehr erfreulich waren zum größten Teil die Mitteilungen, die bezüglich der Punkte gemacht werden konnten, wo der Schuh die höheren badischen Lehrer gegenwärtig noch drückt. Von der Oberschulbehörde ist jetzt vorgeschlagen eine Vermehrung der etatmäßigen Stellen (der Professuren) an Mittelschulen um mehr als ein Viertelhundert. Die Stellen, die gegenwärtig mit Unrecht von seminaristisch gebildeten Reallehrern versehen werden, sollen allmählich in die Hände von Lehrern mit akademischer Bildung übergehen, und der deutsche Unterricht wird von jetzt an zu den Fächern gerechnet, welche nur Lehrern der letztern Gattung anvertraut werden dürfen. Die Auszahlung der Gehälter wird wenigstens in kleineren Städten zukünftig wahrscheinlich aus der Staatskasse erfolgen u. s. w. Übrigens, auch wenn man von

den zukünftigen Besserungen absieht, kann man dreist behaupten, daß wir in Baden in Bezug auf Erledigung der Standesfragen in der vordersten Reihe marschieren, natürlich kein Grund, um nun stille zu stehen, sondern umgekehrt ein zwingender Grund, weiter zu schreiten.

Die Frage, die wir an die Versammlung richteten, ob sie mit einem Kartell zwischen den verschiedenen Vereinen deutscher Mittelschullehrer, wie wir es im vorigen Heft S. 46 näher charakterisiert haben, einverstanden sei, wurde von allen Seiten bejaht, und wir hoffen im Interesse der Sache sehr, daß in Zukunft nicht bloß ein Schriftenaustausch zwischen allen oder doch den meisten dieser Vereinigungen stattfinden, sondern daß man sich auch (womit wir den Anfang gemacht) häufig bei den durch die Versammlungen gegebenen Gelegenheiten besuchen werde.

Den pädagogischen Besprechungen lag eine stattliche Reihe von Thesen zu Grunde. Indem man diejenigen von ihnen aussonderte, über die eine stärkere Meinungsverschiedenheit nicht wohl herrschen konnte, kamen alle übrigen zur Verhandlung.

Prof. Roesiger von Heidelberg hatte Sätze ungefähr über dieselben Fragen aufgestellt, die Gegenstand des Wurzener Vortrags von Kämmel gewesen waren. Das Bedürfnis, gewissen neueren Anforderungen an den Geschichtsunterricht entgegenzutreten, zeigt sich eben noch immer an verschiedenen Orten Deutschlands, trotzdem der erste deutsche Historikertag sich schon recht deutlich in dieser Richtung ausgesprochen hat. „Bürgerkunde als besonderer Unterrichtsgegenstand erscheint als überflüssig“; „der Unterricht reicht in ausführlicherer Darstellung nur bis zum Jahr 1871“; „eine polemische Erörterung der politischen Streitfragen der Gegenwart gehört nicht in die Schule“: diesen negativen Sätzen wurde von allen Seiten zugestimmt, ebenso den maßvollen positiven Forderungen, daß die wichtigsten Erscheinungen der Verfassungs- und Wirtschaftsgeschichte auf der Oberstufe mehr und mehr zu berücksichtigen seien, und daß eine Darlegung der wichtigsten Bestimmungen der Landes- und der Reichsverfassung den Abschluß des geschichtlichen Unterrichts bilden müsse. Meinungsverschiedenheit herrschte über die Frage, ob die Entwicklung des geistigen Lebens in Religion und Sitte, in Wissenschaft, in Poesie und Kunst von dem geschichtlichen Unterricht nur gestreift werden und eine ausführlichere Besprechung hiervon anderen Unterrichtsfächern zufallen solle, oder ob die sogenannte Kulturgeschichte ein Hauptelement des geschichtlichen Unterrichts sein müsse.

An der dann folgenden Diskussion von Thesen über den deutschen und mathematischen Unterricht an Realschulen wurde auch von Vertretern der Gymnasien lebhaft teilgenommen, z. B. bei den Fragen, ob alle Mittelschullehrer germanistisch gebildet sein sollen, — wie weit einem heimischen Dialekt, insbesondere mundartlicher Dichtung die Aufmerksamkeit der Schüler zugewandt werden solle, — ob zur sogenannten österreichischen Subtraktionsweise alle Schulen zu verpflichten seien. Die letzte Frage hat entschieden große Bedeutung, wenn, was Lehrer und Väter an Knaben und Jünglingen wahrgenommen zu haben erklären, wahr ist, daß durch das Nebeneinander oder Nacheinander von der gewöhnlichen und der österreichischen Manier die Schüler schließlich dazu kommen, gar nicht mehr rechnen zu können.

Den Schluß der Verhandlungen bildete ein ganz vortrefflicher Vortrag des Professor Zürn in Freiburg über „die Bethätigung der Vaterlandsliebe im älteren oberdeutschen Humanismus“, durch den dargethan wurde, wie kräftig ein Wimpfeling und Andere neben ihren humanistischen Studien, ja zum Teil recht eigentlich durch sie veranlaßt, für nationale Ziele, besonders gegenüber den Anmaßungen der westlichen Nachbarn eintraten.

Wer Genaueres begehrt, wird es im nächsten Heft der südwestdeutschen Schulblätter finden. G. Uhlig.

Epilogus.

Ich nehme nicht an, lieber Leser, daß du obige fünf Versammlungsberichte alle mit einem Mal verzehren wirst. Aber ich möchte dich bitten, sie stückweise zu dir zu nehmen und dich durch die Fülle nicht abschrecken zu lassen. Denn sie enthalten, insbesondere miteinander verglichen, Vieles, was uns erfreuen muß. Oder ist es nicht erfreulich, daß ein Gesetzvorschlag, wie der jüngste württembergische über die Besoldung der Mittelschullehrer, von dem dortigen Kultusministerium dem Gymnasiallehrerverein nicht bloß zugeht, sondern daß man ausdrücklich seine Besprechung in der Jahresversammlung wünscht, und daß dieser Besprechung der Minister selbst mit allen Räten der betreffenden Ministerialabteilung und der Mann, dessen Stimme die höchste Bedeutung in den Landtagsverhandlungen über Schulsachen hat, Prälat v. Sandberger, beiwohnen? Sind nicht auch erfreulich die frischen pädagogischen Debatten, und daß auf dem didaktischen, wie auf dem Gebiet der Standesfragen Süd-, Mittel-, Westdeutschland (und ich setze voraus: auch Norddeutschland) so vielfach entschieden zusammenstimmen? Solltest du, lieber Leser, etwa Pessimist sein, als Pädagog oder als Humanist, dann möchte ich dir raten, daß du einmal eine dieser Vereinsversammlungen besuchst, um dich zu kurieren (das Kartell wird dir, denke ich, die Thüre öffnen): in Leipzig, Stuttgart, Heidelberg nächstes Jahr, zu Nürnberg 1899. Vor Allem aber möchte ich dich bitten, dich heuer Dienstag den 28. September Vormittags 10 Uhr in der Aula der Kreuzschule zu Dresden einzufinden. G. Uhlig.

Von dem Jubiläum des Heidelberger Gymnasiums.

Außer einer großen Reihe von kriegerischen und politischen Gedenkfesten, bei denen die Herzen aller Patrioten beteiligt waren, hat der Ausgang des Jahrhunderts uns eine ungewöhnliche Zahl von Gymnasialjubiläen gebracht, denen sich in den kleineren Kreisen, die durch sie berührt wurden, gleichfalls die herzlichste Teilnahme zuwandte und die durch ihren Verlauf, insbesondere die vielen Beweise treuester Anhänglichkeit der früheren Schüler, bedeutungsvoll auch für die schwebenden Schulfragen geworden sind.

Im November 1886 feierte das Karlsruher Gymnasium das Jubelfest seines dreihundertjährigen Bestehens; in das Jahr 1893 fielen nicht weniger als vier solche Feste an Anstalten, die zum Teil nicht bloß den Pädagogen wohlbekannt sind. Die Schulpforte, die Fürstenschule St. Afra in Meißen, das Gymnasium zu Prenzlau schauten auf 350 Lebensjahre, das Magdalenäum in Breslau auf 250 zurück. 1894 folgte das 350jährige Jubiläum des Marienstifts in Stettin. Im laufenden Jahr feierte das Friedrich-Wilhelmsgymnasium in Berlin seinen 300jährigen Geburtstag, im verflossenen wir in Heidelberg den 350jährigen. Über die Festlichkeiten der fünf erstgenannten Anstalten haben wir Berichte in unserer Zeitschrift bereits gebracht (1893 S. 145, 1894 S. 126 u. 129, 1895 S. 1 u. 175); über die Berliner Feier hoffen wir im nächsten Heft Mitteilungen bieten zu können; so möge denn auch vom Heidelberger Fest, über das Ausführlicheres in unseren diesjährigen Schulnachrichten gemeldet werden wird, hier Einiges berichtet werden.

Als Tag der Stiftung ist der anzusehen, an dem Kurfürst Friedrich II, der

Weise, in einem an das Rektorat der Universität gerichteten Dekret verordnete: es solle die Schwabenburse allhier von Stund an unverzuglich für das neu angestellte Pädagogium zugerichtet werden. Das Datum dieser Verordnung ist der 9. Oktober 1546. Insbesondere um der in Aussicht gestellten Teilnahme der Ruperto-Karola willen verschoben wir die Feier auf den 24. und 25. Oktober. Der Festakt fand in der uns gütigst zu diesem Zweck überlassenen Aula der Universität statt. Der engere Senat der Hochschule und zahlreiche andere ihrer Professoren, die Vorstände der staatlichen, militärischen und städtischen Behörden, Kollegen der anderen Heidelberger Schulen, viele Eltern unserer Zöglinge, ungezählte alte Schüler, die gesamte gegenwärtige Schülerschaft und von auswärts kommend Vertreter der Staatsregierung sowie nicht wenige Abgesandte auswärtiger Schulen hatten in dem großen Raum mit Benutzung der Gallerien Platz gefunden. Zu unserem tiefen Bedauern wurde Seine Kgl. Hoheit der Großherzog, der noch Tags vorher Höchstseine Absicht, bei dem Fest zu erscheinen, kundgegeben hatte, an der Ausführung durch plötzliche Erkrankung verhindert.

Nach dem von einem Schülerchor vorgetragenen Hallelujah aus Händels Messias folgten Schülerdeklamationen, welche einzelne Epochen im Leben der Anstalt vorführten: ein lateinisches Gespräch zweier Schüler der Anstalt aus dem Semester 1565/66, wo das Pædagogium Heidelbergense neue Schulgesetze bekommen hatte und die Schüler unter Anderem zur Anwendung der lateinischen Sprache auch außerhalb der Schulstunden mit Androhung harter Strafen verpflichtet worden waren; hierauf Gedichte: die Erzählung eines Schülers, der nach der Eroberung Heidelbergs durch Tilly von hier in seine Heimat im Odenwald geflüchtet war, — und als Gegenstück das Gespräch eines reformierten und eines katholischen Schülers nach der Vereinigung der protestantischen und der katholischen Gelehrtenschule von Heidelberg i. J. 1808; Heidelberga deleta, des Neckarschülers Klage 1693 — und dem gegenüber der Sieger Heimkehr 1871; endlich Jubiläumsklänge 1896. Ein früherer Lehrer der Anstalt, jetzt Pastor der reformierten Gemeinde in Leipzig, D. Dr. Mehlhorn, hatte die meisten dieser Dichtungen in treuer Anhänglichkeit an uns verfaßt.

Aus der nun folgenden Ansprache des Unterzeichneten sei es gestattet, diejenige Partie mitzuteilen, welche die Aufgaben des deutschen Gymnasiums und seine Aussichten erörtert. Ihr ging eine Skizze von der Geschichte der Heidelberger Gelehrtenschule voraus und eine Darlegung der bedeutenden Fortschritte des badischen Gymnasialwesens in der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts.

„Doch wir wollen uns nicht überheben, nicht gegenüber der Vergangenheit, nicht gegenüber der Zukunft.

Die Theorie der Pädagogik hat in neuerer Zeit große Fortschritte gemacht. Man wird aber nicht behaupten dürfen, daß die moderne Praxis in gleichem Maße die der älteren Zeit hinter sich läßt. Daß der Unterricht durchweg erziehend wirken soll, wird mit Recht jetzt immer betont; aber mit Unrecht würde gesagt werden, daß er es früher nicht that. Ich kann dabei nicht umhin, der

Männer zu gedenken, deren Unterricht ich einst genossen. Ihnen lagen Erwägungen der theoretischen Pädagogik, wie sie gegenwärtig so viele Schulmänner beschäftigen, ziemlich fern. Aber keiner ihrer Schüler würde, glaube ich, sagen, daß sie nicht zu erziehen verstanden hätten. So überaus wichtig auch die Methodenlehre ist, nicht allein für die Anfänger im Unterrichten, sie ist doch nicht die vornehmste Quelle segensreicher pädagogischer Wirksamkeit; die vornehmste ist und wird allezeit bleiben eine erziehende Persönlichkeit.

Und auch von der Zukunft wollen wir noch manches Gute hoffen und uns nicht rühmen, als hätten wir jetzt das Höchste schon erreicht. Wie der Lebensnerv der pädagogischen Thätigkeit des Einzelnen darin liegt, daß er es in jedem Jahr zweckmäßiger zu machen sucht, wie nach einem treffenden Ausspruch nur der ein guter Lehrer genannt werden darf, der immer besser wird, — so hat auch die Organisation nach immer höherer Vervollkommnung zu streben, wenn nur dabei nicht die Meinung waltet, daß alles Neue auch einen Fortschritt bedeutet, wenn nur nüchterne Prüfung da nicht fehlt, wo Änderungspläne unter der Flagge des Zeitgeistes segeln. Die Geschichte der Pädagogik ist besonders belehrend auch durch die zahlreichen Fälle, wo eine Neuerung sich als Irrweg erwies, von dem man zur früheren Bahn zurückkehren mußte, ebenso wie nicht selten der einzelne Lehrer im Lauf seiner Thätigkeit zu der Erkenntnis kommt, daß er ein neues Verfahren, von dem er sich dauernden Erfolg versprach, wieder mit dem früheren zu vertauschen habe.

In dem Streit der Meinungen aber über das, was bleiben soll, was etwa änderungsbedürftig sei an der Gestaltung unserer humanistischen Lehranstalten, scheint es notwendig, sich stets bewußt zu bleiben, welche Forderungen jedenfalls an diese Anstalten zu stellen sind.

Gemeinsam ist den Gymnasien mit sämtlichen anderen Mittelschulen und ebenso mit der Volksschule die Aufgabe, drei Kräfte zu wecken und zu entwickeln, die den Menschen als Engel durch das Leben geleiten sollen, schützend und antreibend, das religiös-ethische, das nationale und das ästhetische Gefühl. Diese dreifache Aufgabe ist das Band, welches alle Schulen und alle Lehrer mit einander verbindet, und die redliche Erfüllung dieser Pflicht gibt jeder Unterrichtsanstalt den Adelsbrief. Von den deutschen Gymnasien darf man behaupten, daß sie in der Pflege des religiös-sittlichen Empfindens, in der Ausbildung des nationalen Gefühls und in der Weckung des Schönheitssinnes keiner anderen Schulgattung nachstehen.

Als spezielle Aufgabe aber der Gymnasien muß heute, wie vor 350 Jahren, angesehen werden die Vorbereitung zu selbständigem Erfassen aller der Wissenschaften, welche im Kreise der Universitätsstudien liegen. Wenn einige gemeint haben, daß dem Gymnasium mit solcher Definition zu wenig geschehe, daß es nicht bloß den Rang einer vorbereitenden Anstalt, eines Eingangsthores beanspruchen dürfe, so erwidern wir: wenn hinter diesem Eingang der Parthenon liegt, wollen wir nichts dawider haben, daß unsere Gymnasien die Propyläen sind.

Aus dieser Bestimmung des speziellen Zieles der Gymnasien aber geht manche Forderung mit Notwendigkeit hervor, manches Gebot und manches Verbot.

Grundverkehrt wäre es, wenn das Gymnasium auf irgend einem Studiengebiet nach einer gewissen Vollständigkeit des Wissens, nach einem Abschluß streben wollte. Vollständigkeit ist überall kein pädagogisches Prinzip, es ist ein Grundsatz der Wissenschaft. Pädagogisches Prinzip ist das der richtigen Auswahl, und diese Auswahl muß im Gymnasium darauf gerichtet sein, daß sie dem Schüler den Antrieb gibt, von Zielen, die er hier erreicht hat, weiter zu dringen. Der Gymnasialunterricht muß wissensbegierige, nicht wissenssatte junge Leute zu schaffen suchen.

Ebenso verwerflich, wie das Streben nach Vollständigkeit und Abschluß wäre das nach möglichster Erleichterung. Wir leben heutzutage unter dem Zeichen des Verkehrs, und das Ideal des Verkehrs ist der höchste Grad von Leichtigkeit, der geringste von Zeitaufwand. Sollte dem entsprechend aber Jemand als Ideal des Gymnasiums bezeichnen, daß der Reifeschein in kürzester Zeit und mit dem geringsten Aufwand von Schweiß erlangt werden könnte, so hätte er nicht ein Idealbild, sondern eine Karikatur des Gymnasiums gezeichnet. Ausbildung der Fähigkeit, geistige Anstrengungen zu ertragen und energisch und gewandt zu überwinden, Weckung des Triebes, sie auf sich zu nehmen, — das sind Aufgaben des Gymnasiums, das Ziel auf geistigem Gebiet, das dem durch die Gymnastik zum Frommen der körperlichen Entwicklung verfolgten entspricht.

Eine dritte Forderung, die an die gymnasiale Erziehung zu stellen, ist die Ausbildung des Sinnes auch für das Wissen und die Wahrheit, welche keinen Marktwert haben, die Weckung des Gefühls, daß die wissenschaftliche Forschung an sich ohne Rücksicht auf praktische Verwendbarkeit eine in hohem Grade würdige Aufgabe des Menschengeistes sei. Man hat früher gern die entgegengesetzte Richtung mit dem Ausdruck Amerikanismus bezeichnet. Seitdem in den Vereinigten Staaten wissenschaftliche Forschung auch auf solchen Gebieten immer reicher aufblüht, welche Zinsen in des Wortes gewöhnlicher Bedeutung nicht tragen, wie auf denen der klassischen Philologie und Archäologie, seitdem ist diese Bezeichnung nicht mehr berechtigt, aber die bezeichnete Denkrichtung ist nicht ausgestorben, und ihr gegenüber hat insbesondere auch das Gymnasium die Pflicht, seinen Zöglingen den Wert jener idealen Bestrebungen klar zu machen.

Eng verbunden aber mit der Weckung des wissenschaftlichen Sinnes ist die den Gymnasien als Vorbereitungsstätten für die Universitäten zufallende Aufgabe, den jugendlichen Geist auf das Warum und auf quellenmäßige Erkenntnis zu lenken. Hierin liegt einer der Gründe für die auf den Gymnasien geltende Art der Beschäftigung mit dem klassischen Altertum. Wer wollte leugnen, daß ein gewisses Verständnis des Altertums und der Gegenwart aus dem Altertum auch auf andere Art zu gewinnen, daß ein gewisser (unter Umständen ein großer) Genuß antiker Literaturwerke auch durch Übersetzungen zu erzielen ist? Die altklassischen Gymnasialstudien aber unterscheiden sich von solcher Kenntnisnahme nicht blos dem Grade, sondern dem Wesen nach: nicht nur dadurch, daß sie eine tiefere Einsicht in die antike Kultur, ein genaueres Verständnis der alten Literatur vermitteln, sondern zugleich dadurch, daß sie den Schüler sich die Kenntnisse von alter Literatur

und Kultur erarbeiten lassen durch Zurückgehen auf die Quellen und durch Vertrautwerden mit der Quelle, aus der uns am reichsten Kenntnis des Denkens und Fühlens der Völker wie der Einzelnen fließt, mit ihrer Sprache. Solcher Arbeit ist das Empfangen der antiken Gedanken aus Übertragungen und modernen Darstellungen ebenso wenig pädagogisch als wissenschaftlich gleich zu achten. Die pädagogische Gleichwertigkeit beider Verfahrungsweisen zu behaupten ist in der That nicht minder verkehrt, als wenn man sagen würde, es sei für den Schüler gleich bildend, ob man ihm die Lösung mathematischer Aufgaben giebt oder sie von ihm verlangt.

Und soll das Streben geweckt werden, zu den Quellen des Wissens, unter die Oberfläche, auf den Grund zu gehen, so ist damit die Notwendigkeit einer Bevorzugung bestimmter Unterrichtsgebiete rücksichtlich der auf sie zu verwendenden Zeit gegeben. Je größer die Zahl der Lehrfächer und je gleichmäßiger die Ausdehnung der einzelnen, desto mehr wird naturgemäß der Geist der Schüler auf der Oberfläche bleiben. Eine Anstalt, welche alle Lehrfächer, die im Gymnasium Aufnahme gefunden, und etwa auch noch die, die an seine Pforte pochen, in gleicher Weise berücksichtigen wollte, würde eine Musteranstalt sein zur Erziehung von Dilettanten.

Endlich möchte ich eine Forderung berühren, die das angeht, was wir von der Universität empfangen. Die wissenschaftliche Vorbildung der Lehrer auf der Hochschule ist viel besprochen. Mit Unrecht ist meines Erachtens oft geklagt, daß die Universitätsstudien der Lehramtskandidaten nach der Gestaltung, die jenen durch die Hochschullehrer meist gegeben wird, zu gelehrt seien, daß den Gymnasien die Einführung ihrer künftigen Lehrer in die wissenschaftliche Forschung mehr Schaden als Nutzen bringe. Zum Beweis werden dann einzelne Gründlichstgelehrte vorgeführt, deren pädagogische Erfolge null gewesen. Aber nicht ein Zuviel von Gelehrsamkeit trug und trägt hier die Schuld, sondern das Zuwenig von pädagogischer Begabung oder Anleitung. Die nahe Berührung mit der wissenschaftlichen Forschung und die Beteiligung an ihr gewährt den Lehrern der Gymnasien nicht nur persönliche Befriedigung und Förderung, sondern ist zugleich für ihr pädagogisches Wirken von hohem Wert. Wer zur selbständigen Erfassung der Wissenschaften zu erziehen hat, sollte selbst doch zu einem Gebiet der Wissenschaft im Verhältnis nicht bloß des Empfangenden stehen.

Wenn das Gymnasium den genannten Forderungen entspricht, so erfüllt es seinen Zweck, und das deutsche Gymnasium darf sich dessen rühmen. Ich denke hierbei nicht an die genialen Männer, die es besucht und für seine Unterrichtsgestaltung ausdrücklich Zeugnis abgelegt haben. Helmholtz that es auf der Berliner Conferenz, indem er sagte, daß er als das beste Mittel, um die beste Geistesbildung zu erzielen, nur das Studium der alten Sprachen betrachten könne. Aber wer wollte behaupten, daß ein Helmholtz seine bahnbrechenden Werke nicht geschaffen hätte, wenn er kein Gymnasium besucht? Er ist für den Wert der Gymnasialbildung ebenso wenig ein zwingender Beweis, als hervorragende Forscher, die ein Gymnasium nicht besucht, den Unwert dieses Studienganges beweisen. Anders steht es mit

der Thatsache, daß die große Menge derer, die den sogenannten gelehrten Berufsarten angehören, in wissenschaftlicher Beziehung bei uns entschieden höher steht als im Ausland. Diese Thatsache ist zweifellos zum guten Teil ein Verdienst der deutschen Gymnasien. —

Ich habe von den humanistischen Lehranstalten als Vorbereitungsschulen für die Universitäten gesprochen. Sollen wir aber nicht auch der Zöglinge des Gymnasiums gedenken, die aus ihm nicht in die Hochschule übertreten?

Man hört häufig klagen, daß die humanistischen Schulen durch Aufnahme nicht dahin gehöriger Schüler überfüllt seien. Auch an die ist dabei bisweilen gedacht, welche aus den Kreisen der Nichtstudierten, zum teil aus ganz unbemittelten Familien in das Gymnasium eintreten und nach seiner Absolvirung ein Facultätsstudium ergreifen. Solche Schüler aus dem Gymnasium wegwünschen zeigt starken Mangel nicht bloß an Menschenfreundlichkeit, sondern auch an Verstand, ein Vergessen der Thatsache, daß aus diesen Knaben sich häufig die hervorragendsten Männer entwickelt haben, ein Vergessen auch des Wertes, den solche (man gestatte den Ausdruck) **self-made boys** für die Übrigen haben, die an Jenen sehen, was fester Wille trotz mannigfacher Hindernisse vermag. Noch häufiger aber hat man bei den Überfüllungsklagen die im Auge gehabt, welche nicht die ganze Anstalt absolvieren oder nach Erlangung der Maturität doch nicht einen sogenannten gelehrten Beruf ergreifen. Man hat sich in Ausdrücken überboten, welche die von Solchen empfangene Vorbildung für ihren Lebensweg als höchst verfehlt bezeichnen. Ich denke, wir lassen auch hier die Thatsachen reden, die Thatsache des Erfolges, den auch solche Zöglinge der Gymnasien in ihrem Beruf gehabt, und die Thatsache der Gesinnung, die sie gegenüber ihren Vorbildungsanstalten hegen. Es sind nicht wenige der Art auch Teilnehmer dieses Festes, und sie bezeugen durch ihre Anwesenheit, daß sie der Anstalt etwas zu schulden glauben. Sie haben sicher nicht die Empfindung, daß die von ihnen einst eingeschlagene Schullaufbahn für sie ein schädlicher Abweg war, sondern höchstens die, daß sie einen Umweg gemacht, aber einen Umweg, der ihnen auch manches Gute gebracht. Die Gymnasien werden solche Schüler künftig in geringerer Zahl haben, sie werden mit den Schülerzahlen der einzelnen Klassen nicht mehr das Bild einer Pyramide, sondern das eines Obelisken gewähren; aber fehlen werden in den humanistischen Anstalten solche Schüler wohl niemals, und auch ihr Fernbleiben würden diese Schulen keineswegs mit Recht wünschen. Vielmehr wollen wir uns freuen, wenn auch fernerhin in den Reihen der tüchtigen Militärs, Techniker, Kaufleute und Gewerbetreibenden manche sich befinden, die ihre Vorbildung in einem Gymnasium erhalten haben. Es wird ein Beweis mehr dafür sein, daß wir nicht zu unpraktischen Menschen erziehen.

Nur das Eine wird allezeit gefordert werden müssen, daß um derer willen, die nicht zu Universitätsstudien streben, der Lehrplan und das Lehrverfahren der Gymnasien keine Aenderung erfahre, daß aus dem Gymnasium nicht in nivellirender Weise eine Schule für alle Berufsgattungen gemacht werde. Denn eine Lehranstalt, die gleichermaßen Allen dienen will, wird Keinem recht dienen. —

Daß aber auch andere Gründe nicht bestehen, um an den Grundzügen des

Lehrplans unserer Gymnasien zu rütteln, so verbesserungsfähig er im Einzelnen gleich jeder menschlichen Einrichtung noch sein mag, — diese Meinung ist in den gebildeten Kreisen des deutschen Volkes ungleich mehr verbreitet, als manche zu behaupten lieben. Als 1888 gegenüber einer Literatur, die zum großen Theil nicht sowohl pädagogisch als pädodemagogisch genannt zu werden verdient, weithinbekannte Männer aus den verschiedenen Fakultäten unserer Universität die Erklärung abgaben, daß die fortgesetzten Anklagen gegen die humanistischen Gymnasien in Deutschland in entschiedenem Widerspruch mit der Wirklichkeit stehen und daß auf der Einrichtung dieser Anstalten zum guten Teil die Blüte deutscher Wissenschaft und die Tüchtigkeit einer ganzen Reihe wichtigster Berufsklassen beruhen, — da zeigte die Zustimmung, die diese Erklärung in den verschiedensten Berufskreisen und in ganz Deutschland fand, wie vieler und wie bedeutender Männer Ueberzeugung hier thatsächlich zum Ausdruck gelangt war. Und als im Jahr 1890 der Organisation der Gymnasien schwere Gefahr zu drohen schien, da erließen zahlreiche Professoren von 12 Universitäten Deutschlands Erklärungen in conservativem Sinn, wohl mit dem berechtigten Gedanken, daß, wenn die Propyläen erstürmt werden sollten, auch der Parthenon fallen würde.

Insbesondere in Baden aber erfreuen sich die Gymnasien der wärmsten und segensreichsten Huld unseres allergnädigsten Herrn. Die Besserungen, welche in den letzten Jahrzehnten an der Einrichtung der humanistischen Lehranstalten vorgenommen sind, und ebenso das Festhalten an den altbewährten Grundlagen entsprechen den persönlichen Anschauungen unseres allverehrten Fürsten. Als leuchtender Beweis der Wertschätzung, die Se. Kgl. Hoheit für den Unterricht der Gymnasien hegt, steht uns vor Augen, daß die beiden Söhne unseres erlauchten Herrscherpaares diesen Weg der Vorbildung gegangen sind. Ebenso erfahren die badischen Gymnasien die wohlwollendste und einsichtsvollste Fürsorge von Seiten der Unterrichtsverwaltung, vor Allem von dem hochverdienten Mann, der zur herzlichsten Freude des badischen Landes jetzt schwere Krankheit glücklich überstanden hat.[1]) Wie sehr aber die Stadt Heidelberg unser Gymnasium schätzt, wie sie auch für diese von Anfang an staatliche Bildungsstätte Herz und Hand offen hat, das haben wir gerade auch in den Tagen der Vorbereitung für unser Fest reichlich Gelegenheit gehabt in erfreuendster Weise zu erfahren.

So sehen wir denn auch der Zukunft mit froher Zuversicht entgegen. Man spricht mit einem den westlichen Nachbarn entlehnten, bis zum Überdruß wiederholten Ausdruck von Erscheinungen am Ende dieses Jahrhunderts als von bemerkenswerten Neuheiten; man erträumt sich von dem 20. Jahrhundert Dinge, die von allem Gewohnten noch viel weiter abliegen. Wir fürchten uns weder vor dem Ende des alten, noch vor dem Anfang des neuen Jahrhunderts. Wir haben den Glauben: was auf festem Grund ruht und von denen, die es wahren sollen, rüstig verteidigt wird, bleibt stehen, und was taugt, wird im Kampfe tüchtiger. Insbesondere unsere Anstalt darf wohl im Rückblick auf die Geschicke, die sie erlebt und über-

---

[1]) Staatsminister Dr. Nokk.

wunden, den Glauben an die Dauer ihres Bestehens und an die Wahrung ihres Charakters hegen. In einer der uns zugekommenen freundlichen Begrüßungsurkunden, der vom Eberhard-Ludwigs-Gymnasium in Stuttgart, heißt es von Rektor und Lehrern dieser Anstalt: **gymnasio Heidelbergensi artium humaniorum studia septuaginta lustris per atrocissimas bellorum tempestates vehementissimasque doctrinarum contentiones propagata, adaucta, defensa gratulantur.** In der That, Krieg und — Pestilenz, gelehrten und — ungelehrten Zank hat es überdauert und ist dem Zweck, den sein Stifter im Auge hatte, treu geblieben und wird es, so Gott will, bleiben. Als ein Symbol seiner Festigkeit mag uns der festgefügte Bau gelten, der es jetzt beherbergt. —

Wenn unser Gymnasium das 4. Jahrhundert seines Bestehens zurückgelegt haben wird, werden die Männer, die in diesem Saal versammelt sind, wohl nahezu alle für immer ihre Augen geschlossen haben. Auch von diesen Jünglingen und Knaben wird mancher schon das Ende seiner irdischen Laufbahn erreicht haben. Aber manche von ihnen werden, so dürfen wir hoffen, das Fest des Jahres 1946 sehen, wie unter den jetzigen Festteilnehmern mancher auch die Feier vom Jahre 1846 mitbegangen hat. Diesen uns andere Überlebenden möchte ich hier einen Gruß an die Festgenossen der Zukunft auftragen und den Wunsch aussprechen, daß es nach 50 Jahren heißen kann: die Schüler des Heidelberger Gymnasiums haben sich in den letzten Jahrzehnten wohlgerüstet gezeigt für Ergreifung wissenschaftlicher Studien, sie waren aber zugleich in den vordersten Reihen zu finden, wo es die Aufgaben galt, für die alle Schulen anleiten sollen: die Bethätigung des Sinnes für das wahrhaft Schöne in Kunst und Litteratur, — das begeisterte, opferwillige Mitwirken zur Erreichung der nationalen Ziele, — die treue Erfüllung der religiösen und sittlichen Pflichten. Das walte Gott!"

Auf diese Ansprache folgte eine größere Reihe von Begrüßungen. Herr Geheimerat Dr. Arnsperger, Direktor des Großh. Oberschulrats, sprach die Glückwünsche des Unterrichtsministers und der Oberschulbehörde aus. Er hob als besonders bedeutsam hervor, daß unsere Anstalt von ihren kleinen Anfängen bis zu ihrer heutigen Blüte den bei ihrer Gründung aufgeprägten Charakter einer humanistischen Lehranstalt stets treu bewahrt und die ihr hiermit gestellte Aufgabe im Sinn ihrer Stiftung bis auf die neueste Zeit getreulich erfüllt habe, und sprach die feste Überzeugung aus, daß sie auch in Zukunft, ohne sich einer Berücksichtigung der Zeitverhältnisse und Zeitbedürfnisse zu verschließen, ihre Schüler vornehmlich auf Grund des Studiums der altklassischen Sprachen und Schriftsteller und durch Einführung in das Geistesleben der antiken Welt zum selbständigen Erfassen der Wissenschaften auf der Universität tüchtig vorbereiten werde.

Der z. Prorektor der Universität, Kirchenrat Prof. D. Bassermann, sprach im Namen der Hochschule tiefberührende Worte. Was die Universität erstrebe, würde unerreichbar sein ohne die Vorarbeit, welche ihr das Gymnasium leiste. Und

nicht bloß auf die intellektuelle Seite der Bildung erstrecke sich die Bedingtheit der Universität durch das Gymnasium, sondern in noch höherem Maße auf die Ausbildung des Charakters. Die akademische Freiheit, ein großes Gut, das die deutschen Hochschulen nimmer missen möchten, wolle nicht allein genossen, sondern ertragen und verwertet sein. Vor Allem in dieser Richtung sei das Gymnasium berufen, auf die Universität vorzubereiten, indem es dem jungen Menschen ein lebendiges Interesse an dem, was er treibt, einflöße und — was noch schwieriger, aber auch noch wichtiger — ihm ein Lebensideal einpflanze, das mahnende und warnende, treibende und aufrichtende Kraft besitze. Das Gymnasium sei geschichtlich hervorgewachsen aus dem humanistischen und dem religiösen Element. In diesen beiden, die wohl auch für die Zukunft die Grundelemente der Gymnasialbildung bleiben würden, sei bei aller Hochachtung vor der bildenden Kraft der Naturwissenschaften doch das wirksamste Material zur Schaffung des Lebensideals zu sehen: dies erwachse vor Allem aus dem Studium der Menschen, ihrer Äußerungen, ihrer Werke und Geschicke und aus der Religion, aus der Versenkung in das, was wir heilig hielten und was uns den Weg zur Heiligung zeige. Und wenn nun die Universität neben sich ein Gymnasium sehe, in welchem gleicherweise wissenschaftlicher Sinn und Bildung des Charakters gepflegt werde, in welchem die Eigenart des Gymnasiums scharf ausgeprägt sei und dabei eine Vermittlung mit allen berechtigten modernen Anforderungen an die Schule erstrebt werde, so sei es nicht anders möglich, als daß die Hochschule sich mit dieser Anstalt von Herzen des erreichten Lebensabschnittes freue, ihr warmen Dank abstatte und ihr aufrichtig Glück wünsche.

Als dritter ergriff der Oberbürgermeister von Heidelberg, Dr. Wildens, das Wort. Er gab der hohen Befriedigung Ausdruck, welche die Stadt darüber empfinde, nicht bloß eine altberühmte Hochschule, sondern eine auf den akademischen Unterricht vorbereitende Lehranstalt, wie das hiesige Gymnasium, zu besitzen, und darüber, daß es nun durch opferwilliges Zusammenwirken von Stadt und Staat gelungen sei, dieser Schule ein neues, schönes Heim am Neckar zu schaffen. Er hob dann die ethische Bedeutung hervor, welche die Gymnasien für die deutsche Nation besessen hätten und besäßen. Jahrhunderte hindurch habe die klassische Bildung aufs Wesentlichste dazu beigetragen, in unserem Volke das Bewußtsein wach zu erhalten, daß nicht die materielle Seite des Lebens, nicht schrankenloses Genießen, sondern ernste Arbeit und treue Pflichterfüllung das Dasein wertvoll mache. Man dürfe sicher hoffen, daß hierin der Geist des Humanismus und des Idealismus, wie er in den deutschen Gelehrtenschulen gepflegt werde, auch in der Folge seine Stärke erweisen werde.

Sodann übergab Medizinalrat Dr. Mittermaier, einer der ältesten Schüler der Anstalt, die Urkunde über eine reiche Stiftung, das Ergebnis einer Sammlung unter den alten Zöglingen. Im Namen der Eltern der gegenwärtigen Schüler sprach Geheimerat Dr. Erb, dessen überaus warme Anerkennung für die durch unsere Anstalt erzielte Förderung nicht bloß des geistigen und sittlichen, sondern auch des körperlichen Wohles ihrer Zöglinge klares Zeugnis dafür ablegte, wie unrichtig es

vor einigen Jahren gewesen ist, eine vielfach besprochene Rede des Genannten über die wachsende Nervosität unserer Zeit als zum Teil gegen die Praxis am Heidelberger Gymnasium gerichtet anzusehen. Um ihre Dankbarkeit insbesondere für die eifrige Pflege des patriotischen Sinnes in der Anstalt zum Ausdruck zu bringen, würden die Eltern — so kündigte der Redner an — den Festraum der Schule mit den Büsten der Männer schmücken, die in den letzten Decennien die Geschicke Deutschlands gelenkt, unser teures Vaterland geeinigt und ihm eine weltgebietende Machtfülle verliehen hätten.

Die bedeutungsvollen Ansprachen von Schulmännern, von mehreren badischen, zwei bayerischen, einem Württemberger und von drei aus dem Elsaß, werden an anderem Orte wörtlich mitgeteilt werden, ebenso die meisten Zuschriften. Sie kamen in sehr verschiedener Form und von sehr verschiedenen Gegenden, von Behörden (so dem preußischen Kultusministerium), von zahlreichen preußischen, bayerischen, sächsischen und hessischen Schulen, von Vereinen und von Einzelnen, hervorragenden Männern der Kirche, Wissenschaft und Schule, alten und ältesten Zöglingen. Aus dem hohen Norden schrieb die Gesellschaft zur Wahrung der Humanitätsstudien zu Stockholm; 24 Professoren an der Universität und den Schulen Kristianias telegraphierten (und der Draht brachte die Worte ohne Corruptel): vestro gymnasio sæcula futura permensis digna vovent magistri Norvegici, qui cum triste domi doleant veterum studiorum exitium, sperant non moritura ea esse foris. Auch aus St. Petersburg, Prag, Wien, Budapest, England und Nordamerika grüßten gar manche Waffenbrüder. Große Heiterkeit rief das Telegramm der Kreuzschule in Dresden hervor, die „auf mehr als 600 Jahre zurückschauend, die jugendliche Heidelberger Schwester beglückwünscht." Der Vers war neben der Prosa reich und gar mannigfaltig vertreten. Das Wilhelmsgymnasium in München telegraphierte: Have, dulcis consobrina! Te salutat Wilhelmina Monacensis æmula. In futurum te felicem Sapientiæ genetricem Servet Dei gratia. Die Grüße alter Schüler kamen zum Teil aus großer Ferne, drei von Pionieren deutscher Kultur in Afrika, von dem Major und Kaiserl. deutschen Landeshauptmann für Südwestafrika Leutwein in Swakopmund, von dem gegenwärtigen K. deutschen Kanzler in Kamerun, Regierungsrat Dr. Seitz, und von einem gegenwärtig in Heidelberg im Transvaal beschäftigten Bergmann, dem Sohn unseres hiesigen Baurats Behaghel.

Die Fülle der guten Worte, die unserer Anstalt und zugleich zum größten Teil, was uns nicht minder wichtig, dem Humanismus in diesen Kundgebungen gesagt sind, und aus denen eine Auswahl zu treffen nicht gelingen will, verbietet uns, an dieser Stelle mehr Einzelheiten zu bringen.

Nach dem Festmahl begann die von Schülern des Gymnasiums ausgeführte Festvorstellung. Wir hatten zwei Euripideische Werke in deutscher Übertragung gewählt. Voran ging die Aulische Iphigenie, der wir den Vorzug vor anderen Tragödien des jüngsten der drei großen Tragiker gegeben hatten um der herrlichen Schiller'schen Übersetzung willen und weil wir schon vor Jahren einmal die Erfahrung gemacht hatten, daß gerade dieses Drama durch eine Reihe von Szenen

noch heute den tiefsten Eindruck hervorzubringen vermag, daß von ihm zwar auch die Ausstellung, aber zugleich in vollem Maß das Lob des Aristoteles gilt: ὁ Εὐριπίδης, εἰ καὶ τὰ ἄλλα μὴ εὖ οἰκονομεῖ, ἀλλὰ τραγικώτατός γε τῶν ποιητῶν φαίνεται. Aus der Feder des Kollegen Stadtmüller war vorher in einer Zeitung Heidelbergs eine historisch-ästhetische Besprechung des Stückes zur Orientierung erschienen. Nach einer musikalischen Einleitung mit festlichem Charakter (es war der Huldigungsmarsch aus Glucks Armide) sprach ein Oberprimaner den von Dr. med. G. Walz gedichteten Prolog, aus dem wir hier den Schluß mitteilen. Der Dichter bezeichnet viererlei als das, was die Zöglinge der Anstalt aus allen Zeiten fest verbindet: „Den stäten Raum — Alt Heidelberg“, „das Vaterland“, „die großen deutschen Geister“,

Und noch etwas: der ewig junge Quell
Der klass'schen Bildung, der so stark und hell
Hervorsprang durch der Griechen Zauberstab
Zu ganz Europas heller Lust und Lab,
Und der — zwar heiß umbrandet und umkriegt —
Doch nimmermehr versandet und versiegt.
Auch heut quillt er von dieser Bühne vor
Und rauscht als Poesie an Euer Ohr.
Laßt ihn mit seinen tragischen Gewalten,
Mit seiner Komik stolzen Einzug halten
In Eure Seelen, nehmt ihn in Euch auf,
Wie ihn in mehr als dreier Saecul' Lauf
So Mancher in sich aufnahm, den schon lang
Der Rasen deckt, und wie im Zeitendrang
(Der Zeitgeist mag sich drob zu Tode grämen!)
Ihn noch so Mancher in sich auf wird nehmen!

Danach ertönte die Gluck'sche Ouverture zu der gleichnamigen Oper, meisterhaft unter Leitung des Musikdirektors Professor Wolfrum ausgeführt. Der Vorhang erhob sich schon vor den letzten Takten, und aus seinem Zelt schritt in der Morgendämmerung Agamemnon. — Dem Regisseur steht es zuletzt zu, über den Ausfall einer Aufführung ein günstiges Urteil zu fällen; wohl aber darf er, meine ich, sagen, daß nach allen Urteilen Anderer, die er vernommen, Euripides auch nach mehr denn 2000 Jahren noch in hohem Grade die Zuhörer erfaßte. Unter den jugendlichen Schauspielern gebührt das Lob für dieses Gelingen besonders den Darstellern des Agamemnon und der Iphigenie. Beide hatten sich in ihre schwierigen Rollen so eingelebt, daß auch der starke Umschlag in den Stimmungen des Vaters und der Jungfrau zu klarem Ausdruck kam. Besonders ergreifend wirkte, so wurde mir gesagt, die Szene, in der Iphigenie um ihr Leben bittet, und die, in der sie sich zu der patriotisch-heldenhaften Gesinnung erhebt, welcher der Tod für das Vaterland als höchster Ruhm gilt. Auch der Chor wurde von Schülern der Anstalt dargestellt, meist von Quartanern und Tertianern, die im griechischen Kostüm gar anmutig aussahen. Die Chorpartieen wurden sämtlich

gesprochen. Was von Instrumentalmusik noch begleitend oder in Pausen der Handlung hinzutrat, war von Meister Wolfrum Alles aus Gluck'schen Opern feinsinnig ausgewählt, so der Priestermarsch aus Alceste für Iphigeniens Gang zum Opferaltar.

Antiker Sitte entsprechend, folgten auf das tragische Spiel die Satyrn, und beim Kyklop des Euripides war mir von Anfang an um den Erfolg nicht bange. Es konnte viel verfehlt werden, und er mußte doch durchschlagen mit seiner sprudelnden Komik und seinen merkwürdigen Anklängen an die heutige Zeit. Und er thats, auch hier aber wieder zum Teil dank dem Eifer der Mimen. Der längste und kräftigste unserer Zöglinge gab den Kyklop; Silen und die Satyrn dagegen, sowie Odysseus und seine Gefährten wurden von den Kleinsten dargestellt, und daß der Quartaner Odysseus seine heroischen Reden im Diskant hielt, machte die Sache noch komischer. Dem Text, den wir herstellten, war die alte Übersetzung von Genthe zu Grunde gelegt. Als musikalische Einleitung war hier von Prof. Wolfrum eine Ouverture von d'Allayrac (zu den beiden Savoyarden) gewählt, die ganz wie gemacht für unser Satyrdrama war; die musikalischen Einlagen und Begleitungen aber stammten aus den verschiedensten Opern und brachten teilweise auch durch ihre Bekanntheit komische Wirkungen hervor, z. B. die Melodie zu „Ha, welche Schlünde“ aus dem Don Juan, die ertönte, als das Ungetüm seine Opfer in die Höhle trieb. — Der Tag schloß mit einem Ball, den eine Quadrille, getanzt von den Frauen des Chors aus der Iphigenie und von den Satyrn und Griechen aus dem Kyklopen, eröffnete.

Am andern Tag (einem Sonntag) fand morgens ein Gottesdienst für die protestantischen und einer für die katholischen Schüler statt, denen auch zahlreiche andere Festteilnehmer beiwohnten. Unser katholischer Religionslehrer legte die Aufgaben der Schule dar, zu Wahrheit und Weisheit zu erziehen und feste Charaktere heranzubilden; in dem protestantischen Gottesdienst sprach ein anderer Kollege über das Band, das allezeit Wissenschaft und Religion verbinden müsse, wenn die Wirksamkeit einer Erziehungsanstalt gesegnet sein solle.

Dann folgten turnerische Vorführungen von Klein und Groß mit musikalischer Begleitung in unserer Turnhalle; weiter auf dem Neckarvorlande gerade gegenüber der Anstalt ein griechischer Fünfkampf und eine Schülerregatta auf dem Fluß. Die Sieger erhielten Ölzweige mit Blüten, die gepreßt aus Griechenland gesendet und (mit Bändern in heimatlichen Farben geschmückt) auf weißem Karton befestigt waren. Am Nachmittag vereinigte Manche ein Ausflug neckaraufwärts. Abends hatte uns zu Ehren die Stadt die Schloßruine beleuchten lassen. Den Schluß bildete ein Bankett, bei dem tiefernste, vaterländische sowie Schule und Haus angehende Trinksprüche und heitere aus dem Mund der verschiedensten Altersstufen vernommen wurden. Das Liederbuch bot köstliche Festgedichte, auch in mittelhochdeutscher, lateinischer und griechischer Zunge, und als um Mitternacht ein Zögling der Anstalt, der jetzt Dozent der Medizin an unserer Universität ist, das Scepter ergriff, so holte er in der Thronrede aus seinem Gedächtnis eine große Anzahl griechischer Verse mit sehr launiger Verwendung hervor.

„Die Erinnerung an diese Dinge, nimmer, nimmer wird sie mir vergehn“,

citierte mir einer der Teilnehmer der Feierlichkeiten aus Schillers Übersetzung der Iphigenie, und ich hoffe, Alle, die den 24. und 25. Oktober mit uns erlebt, werden so denken. Das Beste aber unter dem Erlebten war der Eindruck von der engen Zusammengehörigkeit aller, die einst dem Heidelberger Gymnasium angehört, und von der treuen Bundesgenossenschaft derer, die die Fahne der humanistischen Schulbildung hoch halten.

Unvergessen bleibt uns endlich die Huld, die unser allüberall verehrtes Fürstenhaus für unsere Anstalt und die von ihr vertretene Bildung wieder bei dieser Gelegenheit kundgab. Seine Königliche Hoheit der Großherzog, dessen Erscheinen unserem Feste die schönste Weihe gegeben hätte, sandte uns aus dem Krankenzimmer Worte der herzlichsten Teilnahme an der Feier; und Seine Erlauchte Gemahlin ließ uns brieflich gleichfalls versichern, welche aufrichtige, große Freude Ihr das gute Gelingen unseres Festes bereitet habe.

G. Uhlig.

Über den Fortgang der Bewegung für Volks- und Jugendspiele.

Der Zentral-Ausschuß für Volks- und Jugendspiele in Deutschland hat auch im Jahre 1896 eine Thätigkeit entwickelt, die mehr und mehr ihre Früchte für das Jugend- und Volksleben erblicken läßt. Nach dem uns zugegangenen Berichte umfaßte diese Thätigkeit in erster Linie den regen Verkehr mit einer großen Anzahl von Stellen, welche des Rates bedurften, sei es, daß sie neu in die Bewegung eintraten, oder daß sie in ihrer bereits aufgenommenen Arbeit einer Förderung bedurften. Sodann sind behufs Ausbildung von Lehrkräften im Auftrage des Zentral-Ausschusses 18 Kurse für Lehrer mit 568 Theilnehmern und 4 Kurse für Lehrerinnen mit 169 Theilnehmerinnen abgehalten worden. Seit dem Beginn der Thätigkeit des Zentral-Ausschusses, also seit 1891, sind im Ganzen 84 Lehrer- und 30 Lehrerinnen-Kurse in allen Teilen Deutschlands zur Abhaltung gelangt, in denen etwa 3000 Lehrer und etwa 1500 Lehrerinnen ihre Ausbildung erfahren haben. Nächstdem haben die Unterausschüsse eine rege Thätigkeit entfaltet. Der technische Ausschuß hat eine weitere Anzahl von Spielregeln festgestellt, und ebenso hat der Ausschuß für Volksfeste eine Reihe von Beratungen gepflogen. Endlich ist aus der inneren Thätigkeit des Zentral-Ausschusses im Jahre 1896 noch der Plan eines Deutschen Nationalfestes, d. i. eines Deutsch nationalen Olympia erwachsen. Da dieser zu einem vaterländischen Unternehmen herangereifte Plan indessen über den Rahmen der ursprünglichen Aufgabe des Zentral-Ausschusses hinausreicht, so ist derselbe mit Zustimmung des letzteren jetzt aus dessen Arbeitsprogramm ausgeschieden. Für ihn hat sich inzwischen eine völlig selbstständige Organisation gebildet.

Gleichmäßig hat sich die äußere Thätigkeit des Zentral-Ausschusses im Jahre 1896 wirksam erwiesen. Wie seither hat derselbe es als eine seiner wesentlichen Aufgaben erachtet, durch gelegentliche Mitteilung an politische, pädagogische, medizinische sowie turnerische und sportliche Zeitungen das allgemeine Interesse und das Verständnis für die Leibesübungen im Deutschen Volke mehr und mehr zu verbreiten; sodann sind von ihm mannigfache Anregungen auch bei besonderen Stellen, wie bei Behörden, Schulen oder Einzelpersonen, Behufs unmittelbarer Förderung der Spiele und verwandten Leibesübungen gegeben worden. In Weiterem hat der

Zentral-Ausschuß im Juli 1896 zu München einen öffentlichen Kongreß für Volks- und Jugendspiele abgehalten, und hier nicht nur wichtige allgemeine und besondere Fragen erörtert, sondern auch den zahlreichen Förderern in Deutschland, wie den Behörden, Städten, Schulen, Vereinen und einzelnen Gönnern Gelegenheit geboten, Anregung zu empfangen und solche zu geben. Auch wurde den Besuchern Seitens der Stadt München ein hochentwickeltes Spielleben ihrer Jugend wie weiterer Volkskreise vorgeführt, worauf der Zentral-Ausschuß mit besonderem Danke zurückblickt.

Endlich aber ist auch das regelmäßig erscheinende Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele, herausgegeben von E. von Schenckendorff — Görlitz und Dr. med. F. A. Schmidt — Bonn (VI. Jahrgang 1897, Voigtländer, Leipzig) der äußern Thätigkeit zuzuzählen, da es als der geistige Sammelpunkt der Bewegung, ebenso Anregung für die fachlichen wie für alle weiteren Kreise des deutschen Volkes zu geben vermag. Es bringt in seinem I. Teile eine Reihe von Abhandlungen, die teils eine allgemeine Anregung geben, teils über besondere Vorgänge Bericht erstatten. Im II. Teile wird über nicht weniger als 16 verschiedene Richtungen dieser Bewegung im Jahre 1896 berichtet, besonders in eingehender Weise auch über die wichtige Frage der Spielplätze. Es folgen dann noch die Teile III-V, welche über die Spielkurse, über die Ausbreitung der Jugendspiele an den Volksschulen Preußens und über den Münchner Kongreß berichten. Im Ganzen haben sich außer den Herausgebern 29 Mitarbeiter beteiligt, die größtenteils, wie Wirklicher Rat Weber, Hofrat Dr. Rolfs, Professor Buchner und Reallehrer E. Walther—München, Professor Dr. Koch, Turn-Inspektor Hermann und Dr. Witte—Braunschweig, Freiherr von Fichard—Straßburg i/E., Direktor Raydt—Leipzig, Professor F. Wagner—Berlin, Oberlehrer Schnell—Altona, Oberlehrer Wickenhagen—Rendsburg, von Woikowsky-Biedau—Berlin, Dr. Beyer—Leipzig Gohlis u. A. m. zu den ersten Autoritäten auf dem Gebiete dieser Leibesübungen zählen. Von Interesse ist auch die erhebliche Zahl der Städte, die an den Zentral-Ausschuß Beiträge leisten; die Zahl dieser Städte betrug im Jahre 1896 im Ganzen 224, wozu eine Reihe Vereine und Privatpersonen traten, mit fast 7000 M. Beiträgen. Die staatlichen Behörden, voran das Preußische Kultus-Ministerium, gewährten ebenfalls etwa 6000 M. Beihülfe. Nach den bisher gefaßten Beschlüssen wird der Zentral-Ausschuß im Herbst in Altona seine diesjährige Versammlung abhalten.

Der neue Lehrplan des Realgymnasiums in Karlsruhe.

Der Unterzeichnete ist mehrfach nach der Organisation des Karlsruher „Reformgymnasiums" gefragt worden. Darauf hat er zunächst zu erwidern, daß diese Bezeichnung, welche den beruhigenden, Bürgschaft leistenden Klang des Namens Gymnasium mit dem Zauber des Wortes Reform verschmilzt, zwar von dem gegenwärtigen Leiter der Anstalt gebraucht, aber von der Behörde abgelehnt ist, und, wie mir scheint, mit Recht: denn der neuerdings projektierten Reformen des Gymnasialunterrichts sind so zahlreiche und so verschiedene, daß die Benennung viel zu unbestimmt ist. So will denn auch der Leiter der vorbildlichen Anstalt, Dir. Reinhardt, von dem Namen nichts wissen, sondern äußerte mir seinen Widerwillen gegen ihn.

Und aus einem andern Grunde sollte, meine ich, auch der Karlsruher Direktor Treutlein an dem Namen keinen Gefallen finden. Er ist der Ansicht, daß

das Deutsche auf den Mittelschulen zu seinem vollen Rechte kommen müsse (welches es allerdings nach der Meinung Anderer in Anstalten mit vernünftigem Betriebe schon besitzt). Müßte er da nicht auch eine rein deutsche Benennung seiner Anstalt als das ihr Geziemende ansehen, und müßte er nicht sagen: „Weg Gymnasium mit dem völlig undeutschen y, und weg auch das welsche Reform"? Allerdings, wenn man fragt: welche Benennung denn nun? — so ist guter Rat teuer. Der Titel „die neue deutsche Schule" würde ebenfalls an starker Unbestimmtheit leiden und ist außerdem dadurch, daß ihn ein solcher Konfusionarius, wie Hr. Dr. Göring, erfunden und im Gebrauch hat, für Andere zu einem kaum brauchbaren Namen geworden, desgleichen „die höhere deutsche Schule" durch Benutzung Ohlerts. Vielleicht nach Analogie des schwedischen högre almänna läroverk „Allgemeine höhere Schule", wenn zu der realgymnasialen und der gymnasialen Linie noch eine bis obenhin lateinlose käme. (Bisher nämlich ist dies weder in Frankfurt der Fall, noch bei der Karlsruher Anstalt in Aussicht genommen, während Viele, z. B. P. Cauer, so reden, als ob die Frankfurter Anstalt eine Vereinigung von Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule wäre.)

Doch lassen wir den Namen und kommen wir zur Sache.

Der Lehrplan der neuen Anstalt wurde Anfang Mai vorigen Jahres von dem Karlsruher Stadtrat mit Motivierung an die Eltern aller der Knaben versandt, die zur Zeit die obersten Klassen der städtischen Vorschulen und der Seminarschulen besuchen, zugleich mit der Anfrage, ob Geneigtheit vorhanden sei, einen Knaben mit Anfang des im September beginnenden Schuljahres in die unterste Klasse (Sexta) des zu gründenden „Reformgymnasiums" eintreten zu lassen. Durch eines der Flugblätter des „Vereins für Schulreform" (Ortsgruppe Karlsruhe) wurde zugleich der Plan und seine Begründung verbreitet. Wir teilen im Folgenden den Wortlaut mit.

I. Hier bestehen zur Zeit drei Arten von Mittelschulen, nämlich Gymnasium, Realgymnasium und (Ober-)Realschule. Jede dieser drei Schulgattungen hat 9 Jahreskurse und nimmt ihre Schüler i. a. mit 9 bis 10 Jahren in die unterste Klasse auf; die drei Schularten unterscheiden sich aber von einander wesentlich durch die Zahl und Art der Fremdsprachen, welche in ihnen gelehrt und als Bildungsmittel verwendet werden.

Das **Gymnasium** nämlich lehrt von der untersten Klasse ab durch alle 9 Klassen hindurch Latein und fügt von der 3. Klasse ab Französisch und von der 4. Klasse ab Griechisch zu, kennt aber Englisch nicht als verpflichtenden Lehrgegenstand.

Das **Realgymnasium**, dessen drei unterste Klassen mit denen des Gymnasiums völlig übereinstimmen, lehrt ebenfalls von der untersten Klasse ab in allen Klassen Latein, fügt ebenfalls von der 3. Klasse ab Französisch, dann von der 4. Klasse ab Englisch zu, kennt aber Griechisch nicht als Lehrgegenstand.

Die **Oberrealschule** endlich lehrt weder Latein noch Griechisch, sondern von der untersten Klasse ab durch alle Klassen Französisch und von der 4. Klasse ab Englisch.

II. Die große Verschiedenheit der Lehrpläne der drei genannten Schularten hat schwere Mißstände im Gefolge.

Ein erster vielbeklagter Mißstand ist der, daß über die für einen Knaben zu wählende Schulgattung und damit über den Bildungsweg, also meist auch über den Lebensweg schon im 9. Lebensjahre des Jungen entschieden werden muß. Hiermit ist der weitere schwere Mißstand verknüpft, daß, wenn die einmal eingeschlagene Bahn sich als die unrechte erweist, ein Übergang von der einen Schulgattung zur andern fast unmöglich ist oder nur unter schweren Opfern an

Mühe, Zeit und Geld durchgeführt werden kann. Somit ist auf diesem Gebiet eine größere Freiheit der Bewegung dringend wünschenswert.

Ferner schafft die angegebene Art der heutigen Schulgestaltung zwischen den Latein Lernenden einerseits und den Latein nicht Lernenden andererseits, und zwar schon vom 9. Lebensjahre ab, eine unüberbrückbare Kluft, während doch heute mehr wie je ein starkes Gefühl der Gemeinschaft und der Zusammengehörigkeit der verschiedenen Kreise unseres Volkes erstrebt und erzielt werden müßte.

Indem man ferner, wie bisher üblich, das Erlernen der lateinischen Sprache an den Anfang des fremdsprachigen Unterrichtes setzt und das in der Flexion wie in der Syntax leichtere Französisch jenem erst nachfolgen läßt, verstößt man gegen das pädagogische Gebot, das den Stufengang „Vom Leichteren zum Schwereren" fordert. Nicht minder verstößt man so gegen das andere Gebot: „Vom Nahen und Anschaulichen zum Fernerliegenden und zum Abstrakten" — denn die Dinge und Verhältnisse der Gegenwart und seiner Umgebung sind dem 9jährigen Knaben sicherlich näher und faßbarer als die Zustände von Althellas und Rom. Es muß also die heute übliche Reihenfolge in der Erlernung der beiden Sprachen Latein und Französisch umgekehrt werden.

III. In Erwägung hauptsächlich der vorstehenden Gründe hat man schon seit längerer Zeit und an verschiedenen Orten den Plan einer Reformschule aufgestellt, welche die Mängel des Bestehenden zum Teil beseitigt, zum Teil beträchtlich herabmindert.

Ausgeführt wurde ein solcher Plan erstmals (1878) am Realgymnasium zu Altona, indem dort unter Billigung der preußischen Unterrichtsverwaltung der Anfang des fremdsprachigen Unterrichtes mit Französisch gemacht und der Lateinbeginn in die 4. Klasse zurückgeschoben wurde. Die guten Erfolge solchen Unterrichtsbetriebes, aber auch Erwägungen allgemeinerer Art veranlaßten die städtische Verwaltung zu Frankfurt a. M., in gleicher Weise vorzugehen (1892): nicht bloß an zwei Realgymnasien, sondern auch am städtischen Gymnasium hat man zu Frankfurt den Reformgedanken durchgeführt. Andere Städte wie Hannover, Breslau u. a. sind diesem Beispiel gefolgt.

IV. Das **Reformgymnasium** ist eine aus 9 Jahreskursen bestehende höhere Schule, die sich in drei Stufen aufbaut.

Die unterste Stufe umfaßt die drei ersten Klassen (Sexta, Quinta, Quarta). Hier soll mehr als bisher üblich der Unterricht im Deutschen gepflegt werden: von Fremdsprachen wird hier nur eine gelehrt, eine moderne, nämlich das Französische. Daneben kommen die übrigen gebräuchlichen Unterrichtsfächer zur Behandlung. So wird in und mit dieser Unterstufe zugleich ein **gemeinsamer Unterbau für die drei Gattungen unserer Mittelschulen** geschaffen. Wer ihn durchlaufen hat und hier nicht weiter gehen will, kann unmittelbar zur (Ober-)Realschule übertreten; umgekehrt kann auch, wer Befähigung und Neigung zu Gymnasialstudien hat, am Ende des dritten Schuljahres die (Ober-)Realschule verlassen und kann in das Reformgymnasium übertreten — sind doch die Lehrpläne der drei unteren Klassen beider Anstalten vollständig übereinstimmend.

Die mittlere Stufe des Reformgymnasiums umfaßt zwei Klassen (Unter- und Obertertia), den 4. und den 5. Jahreskurs. Im vierten (Untertertia) beginnt der Lateinunterricht. Er, wie überhaupt der gesamte Unterricht, ist in dieser wie in der folgenden Klasse (Obertertia) für die künftigen Gymnasiasten und für die künftigen Realgymnasiasten noch durchaus gemeinsam; somit wird im Reformgymnasium zugleich auch **ein volle fünf Jahre umfassender gemeinsamer Unterbau für Gymnasium und Realgymnasium** geschaffen.

Mit dem 6. Jahreskurs beginnt die obere Stufe der neuen Anstalt, vier Klassen umfassend (Unter- und Obersekunda, Unter- und Oberprima). Hier, und zwar bei Beginn von Untersekunda, haben sich die Schüler zu entscheiden für den einen oder für den andern Zweig der Schule; denn diese gabelt sich jetzt (unter Fortführung des Französischen) durch Aufnahme einerseits des griechischen, andrerseits des englischen Unterrichtes in zwei Zweige, in das Gymnasium (im engeren Sinn) mit Latein und Griechisch, und in das Realgymnasium mit

Latein und Englisch. Natürlich werden auch die anderen üblichen Unterrichtsgegenstände behandelt. Im Gymnasium wird auch künftig für freiwillige Teilnehmer Unterricht im Hebräischen und im Englischen erteilt werden.

Dies sind die Grundzüge für die Gestaltung des hier zu gründenden Reformgymnasiums.

V. Als **Vorteile**, welche aus solcher Gestaltung der neuen Schulart für alle ihre Schüler entspringen, sind leicht die folgenden ersichtlich:

1. Die Entscheidung über die Auswahl einer als passend erachteten Schule wird für alle Knaben hinausgerückt bis zum 13. Lebensjahr; die Entscheidung darüber, ob Gymnasium oder Realgymnasium besucht werden soll, wird sogar bis zum 15. Lebensjahre hinausgeschoben.

2. Ein durch irgend welche Verhältnisse bedingter Übergang von einer Schulart zur anderen ist entweder unmittelbar möglich, oder er ist (im höheren Schulalter) viel leichter möglich als heute, nämlich unter Aufbietung von viel weniger Nacharbeit, Zeit und Geld.

3. Beim Durchlaufen des Unterbaues der Schule kann die Kraft des Schülers erprobt, es kann seine Befähigung zum Betreiben mehr wissenschaftlicher Studien, insbesondere der alten Sprachen, erkannt werden, bevor diese selbst begonnen haben.

4. Ein aus den mittleren Klassen des Reformgymnasiums austretender Schüler besitzt die Grundlagen einer Bildung, die nicht blos ein Stückwerk von weiterhin nicht oder wenig benützbaren Anfängen, sondern alsbald verwendbar ist und dienlich für den Eintritt in den niederen und mittleren öffentlichen Dienst sowie in das geschäftliche Leben.

5. An die Bildungsgrundlage, die in den unteren und mittleren Klassen des Reformgymnasiums gewonnen wird, kann nach den verschiedensten Richtungen hin sofort angeschlossen, auf sie kann in Fachschulen unmittelbar weiter gebaut werden, weil die modernen Bildungsinteressen bessere Würdigung finden.

6. Indem das Französische den fremdsprachigen Unterricht beginnt, wird die pädagogische Forderung erfüllt, daß der Unterrichtsgang der geistigen Entwicklung des Kindes entsprechen, d. h. daß das Leichtere dem Schwereren vorangehen soll. *Zugleich wird so der höhere Unterricht der Knaben und der der Mädchen gleichartiger gestaltet*, und die Beziehung zwischen Schule und Haus wird so vertieft.

7. Indem man das Französische von Anfang an als lebende Sprache behandelt und in Gebrauch nimmt, wird das Interesse des Knaben stark angeregt, und es bleibt ein regeres, weil ihm die fremde Sprache anschaulicher und in innigerer Verbindung mit dem Sachunterricht entgegentritt.

8. Indem zu dem anfänglich nicht abstrakt und in grammatischer Folge gepflegten Französisch, entsprechend dem fortschreitenden Verständnis der Muttersprache, allmählich und stufenmäßig die Einführung in das Verständnis der grammatischen Dinge hinzukommt, wird der in der Mittelstufe beginnende Lateinunterricht passend vorbereitet, und wenn er dann anfängt, so ist der Schüler für die Aufnahme dieses Unterrichtsstoffes reif, die jetzige allzu mühsame und gar zu langsame Aufnahme des Lateinischen verschwindet, ein rascheres Voranschreiten und baldiges Einführen in die Lektüre wird ermöglicht.

9. Indem jedesmal bei Beginn einer der drei Fremdsprachen des Reformgymnasiums eben dieser eine beträchtliche wöchentliche Stundenzahl zur Verfügung gestellt wird, wird einer gesunden pädagogischen Forderung genügt. Indem insbesondere das beginnende Englisch im realgymnasialen Zweig der neuen Anstalt mit dem doppelten der bisherigen Stundenzahl einsetzt, können auch die mit der Einjährigenberechtigung abgehenden Untersekundaner noch eine für ihre Zwecke genügende Grundlage des Englischen erwerben.

VI. Durch die stärkere Betonung des deutschen Unterrichtes und durch die Hervorhebung des französischen kennzeichnet sich das Reformgymnasium als eine mehr auf moderner Grundlage beruhende Bildungsanstalt, und es kommt damit und mit der zeitlichen Aufeinanderfolge seiner sprachlichen Bildungsmittel den Wünschen und dringenden Bedürfnissen der heutigen Zeit entgegen. Durch den Betrieb aber der alten Sprachen erkennt es die Notwendigkeit einer Verknüpfung des Neuen mit dem Alten und die einer gründlichen geschichtlichen und literarischen Bildung an.

Die Lehrziele der gesamten Anstalt sind dieselben, wie sie durch die allgemeinen für die Gymnasien und Realgymnasien bestehenden Lehrpläne festgelegt sind.

Das jährliche Schulgeld beträgt 60 Mark.

Besondere Erwähnung bedürfen noch zwei Punkte, da sie seitens der Eltern wohl zu beachten sind.

Erstens ist dies die Thatsache, daß zur Zeit noch wenige Reformgymnasien bestehen; deshalb werden Schüler, die während der Schulzeit ihren Wohnsitz wechseln, Schwierigkeiten finden beim Übertritt in Schulen anderer Orte, die in der sonst üblichen Weise eingerichtet sind.

Zweitens muß darauf hingewiesen werden, daß der Unterricht des zu gründenden Reformgymnasiums die Geistes- und Willenskräfte seiner Schüler nicht minder in Anspruch nehmen wird, als dies die bestehenden Schulen thun. Es würden sich also diejenigen Eltern sehr irren, die etwa meinen, wegen der größeren Leichtigkeit des fremdsprachigen Anfangsunterrichtes und wegen der besseren Anpassung des Lehrgangs an die natürliche Entwicklung des jugendlichen Geistes werde im Reformgymnasium das Weiterkommen unbefähigter Kinder leichter sein: — ohne ausreichende Gaben und gutes Streben wird auch hier kaum ein Schüler zum erwünschten Ziele gelangen.

Entschließen sich aber Eltern — und, wie wir hoffen, in genügender Anzahl — ihre Söhne der neuen Anstalt zuzuführen, so dürfen sie das Vertrauen haben, daß diese durch den Unterricht und die erziehende Einwirkung der Schule zu einer schönen Bildung des Geistes und des Herzens gelangen werden. Jedenfalls wird aber die Richtung des jugendlichen Geistes auf das Ideale, die jetzt schon die Aufgabe und die Arbeit nicht nur einer einzelnen Schulart ist, auch das Reformgymnasium stets erstreben, ihr wird es mit allen Kräften dienen.

Treutlein, Direktor des Realgymnasiums.

Lehrplan des in Karlsruhe zu gründenden Reformgymnasiums.

	Unterbau.					Gymnasium.					Realgymnasium.				
	VI	V	IV	U. III	Ob. III	U. II	Ob. II	U. I	Ob. I	Summe	U. II	Ob. II	U. I	Ob. I	Summe
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	2	2	2	2	18
Deutsch	6	5	4	3	3	3	3	3	3	33	3	3	3	3	33
Französisch	6	6	6	3	3	2	2	2	2	32	3	3	2	2	34
Englisch	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6	5	4	4	19
Latein	—	—	—	10	10	8	8	8	8	52	6	5	5	5	41
Griechisch	—	—	—	—	—	8	8	8	8	32	—	—	—	—	—
Geschichte	—	—	2	2	2	2	2	3	3	16	2	2	3	3	16
Erdkunde	2	2	2	2	2	—	—	—	—	10	—	—	—	—	10
Naturkunde	2	2	3	2	2	2	2	2	2	19	2	2	4	4	23
Mathematik	5	5	5	4	4	3	3	4	4	37	6	6	5	5	45
Darst. Unterricht	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6
Zeichnen	—	2	2	2	2	—	—	—	—	8	2	2	2	2	16
Schreiben	2	2	1	—	—	—	—	—	—	5	—	—	—	—	5
Turnen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	2	2	2	2	18
Summe	27	28	29	32	32	32	32	34	34	280	34	34	34	34	284

Bemerkung.

Betreffs des vorstehenden Lehrplanes ist zu bemerken, daß derselbe mit etwas geringerer Stundenzahl für Latein geplant war, um anderen Fächern, insbesondere dem Turnen, eine etwas größere Stundenzahl zuzuweisen. Das Großh. Ministerium bestand aber darauf, „daß die Einhaltung des Frankfurter Lehr- und Studienplanes hinsichtlich des Unterrichts in den alten Sprachen das Mindestmaß des Betriebs dieser Fächer darstellt" und „daß von dem Frankfurter Lehrplan als Mindestmaß des Betriebs der alten Sprachen nicht abgewichen werden kann."

Hierdurch war die Gestaltung des Lehrplanes im Wesentlichen bedingt.

Danach stellt sich folgendes Verhältnis zu dem reglementarischen Lehrplan der badischen Gymnasien heraus. Das neue Gymnasium hat wöchentlich 11 Stunden mehr Deutsch (welches Plus auf die unteren und mittleren Klassen fällt), 12 St. mehr Französisch (welches Mehr ausschließlich den 3 untersten Klassen zufällt), 1 St. mehr Naturbeschreibung in IV, 4 St. mehr Mathematik (Rechnen) in den 3 untersten Klassen, 1 St. mehr Schreiben. Die Stundenzahlen für die Religion und für Geschichte samt Geographie sind die gleichen (wir trennen die beiden letztgenannten Fächer nicht, weil bei uns in den geschichtlichen Lektionen der oberen Klassen zugleich systematische geographische Repetitionen stattfinden). Ein Minus von Stunden zeigt die Tabelle einmal für den Zeichenunterricht, insofern die 2 Zeichenstunden in VI wegfallen sollen, und ein sehr bedeutendes für den klassischen Unterricht, da dem erst in Untertertia beginnenden Latein im ganzen wöchentlich 20 Stunden, dem in Untersekunda anfangenden Griechisch 4 Stunden entzogen sind. Der Unterricht in der philosophischen Propädeutik ist ganz ausgefallen.

Von dem Frankfurter Plan weicht der Karlsruher in folgenden Punkten ab: er hat weniger 1 St. Religion wöchentlich und mehr 2 St. Französisch, 2 St. Geschichte und Geographie, 1 St. Naturbeschreibung und 1 St. Schreiben, infolge dessen (das Turnen und Singen nicht gerechnet) die Quinta, Quarta, Unterprima und Oberprima je 1 St. und die beiden Tertien je 2 Lektionen in der Woche mehr haben als in Frankfurt (die Obersekunda 1 weniger).

Dies ist das Thatsächliche. Und die Erwägungen, welche diese Gestaltung empfehlen? Neu ist in den obigen Begründungen nichts, und die alten Wendungen von der unüberbrückbaren Kluft, welche gegenwärtig bei uns zwischen den Latein lernenden und Latein nicht lernenden geschaffen werde, und andere derart werden durch ihre Wiederholung nicht richtiger. So könnte ich mich ja wohl mit dem beruhigen, was ich vor einigen Jahren gegen diese Argumente auf Grund von Thatsachen gesagt. Trotzdem habe ich in einer Badischen Zeitung gegen die Ausführungen des Herrn Direktor Treutlein mehreres bemerkt und werde das auch in dieser Zeitschrift im Zusammenhang mit Anderem thun. Wenn Jemand erklärt, er wolle es in der Unterrichtsgestaltung mit einem Wege, der von dem bei uns üblichen abweicht, versuchen, so mag ihm das gewährt werden, auch wenn dieser Weg nach zahlreichen Erfahrungen, die gemacht sind, ein Abweg ist. Doch wenn man, um die Wiederholung des

Versuchs zu empfehlen, die bestehenden, bewährten Einrichtungen in durchaus ungerechtfertigter Weise herabsetzt, so fordert man eine Widerlegung heraus.

G. Uhlig.

Litterarische Anzeigen.

Max Schneidewin, Die antike Humanität. XX u. 558 S. Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung. Preis 12 M.

Ein Frankfurter Stadtschulrat hat jüngst die bedeutungsvollen Worte durch Druckerschwärze verewigen lassen, ein Lehrer brauche nicht wissenschaftlich zu arbeiten: was habe er denn davon, wenn er am Ende seines Lebens hundert Bücher mehr als ein anderer durchgearbeitet habe? Es ist erfreulich, daß solch banausische Ansichten nur vereinzelt dastehen, und daß sie durch tüchtige wissenschaftliche Leistungen unserer höheren Lehrer Lügen gestraft werden. Eine solche wissenschaftliche Arbeit, auf die der höhere Lehrerstand stolz zu sein gerechten Grund hat, ist soeben von M. Schneidewin in seinem Werk über die antike Humanität geliefert. Er stützt sich in seinen Ausführungen auf Cicero, dessen Schriften als der wesentliche Spiegel der antiken Humanität zu betrachten sind. Die Verschmelzung des Griechentums mit dem Römertum erzeugt das Menschentum, die Humanität, die, wie die prinzipiellen Erörterungen darthun, an begrifflichem Umfang über die moderne Humanität hinausgeht. Das Prinzip der antiken H. ist nicht nur edel und hilfreich zu sein, sondern ein voller, ganzer, der Idee dieser höchsten Gattung von irdischen Geschöpfen entsprechender Mensch zu sein. Nach einer Betrachtung der Voraussetzungen der a. H. behandelt der Verfasser dieselbe zuerst im Verhältnis von Mensch zu Mensch: hier erregen besonderes Interesse die Darlegungen über die Freundschaft, die Frauen und die Sklaven. Daran anschließend wird die Stellung der a. H. zu Staat und Vaterland charakterisiert: auch dieser Abschnitt enthält eine Fülle des Interessanten und Wissenswerten und wirft zugleich helle Streiflichter auf Ciceros Charakter selbst. Ein weiterer Abschnitt legt das Verhältnis der a. H. zur Wissenschaft und zur Kunst dar: da werden die fördernden wie die hemmenden Momente, die in Betracht kommen, ferner die Gegenstände des geistigen Interesses und die einzelnen Künste besprochen. Ein letzter Abschnitt zeigt die Humanisierung des sinnlichen Menschen in dem humanen Verhältnis zur Außennatur wie zur eigenen sinnlichen Natur.

Diese dürftigen Hinweise verraten nicht den Reichtum des in frischem, ansprechendem Stil geschriebenen Buches, das noch besonderen Wert erhält durch die Schlußausführungen, die einmal die Frage beantworten, ob das Altertum humanitäre Bestrebungen, wie sie der moderne soziale Staat aufweist, kannte, und zweitens eine Parallele zwischen der antiken Humanität und dem Humanismus der Gegenwart ziehen. Hier zeigt es sich, daß Sch., im Altertum wurzelnd, doch nicht den Blick für die Gegenwart verloren, sondern daß jenes seinen Blick für deren Erscheinungen erst geschärft hat. Trefflich benutzt wird dabei die Gelegenheit, einmal mit Nerrlich's Dogma vom klassischen Altertum gründlich abzurechnen. Aus den quellenmäßigen Darlegungen ersieht man, wie dieser mit einer erstaunlichen Keckheit Behauptungen in die Welt hinausschleuderte, die der Wahrheit ins Gesicht schlagen; zugleich erkennt man, wie gering das Wissen jenes Federhelden ist, den die Reformer als ihren Erlöser begrüßten und den selbst Reformgegner, weil sie sich durch die kühnen Behauptungen verblüffen ließen, allzu glimpflich behandelt haben. Wahrhaft wohlthuend ist Schneidewins Erörterung der Frage, welche Bedeutung das klassische Altertum für die Gegenwart hat. Dieser Abschnitt kann selbst als klassisch bezeichnet werden, und seine Lektüre dürfte besonders denen anzuraten sein, die davon schwärmen, daß wir es heute so herrlich weit gebracht.

Gibt so das Buch eine erschöpfende, von gründlichstem Wissen und ächter philosophischer Bildung zeugende Darstellung der a. H., so ist es zugleich, wenn auch unbeabsichtigt, eine Ehrenrettung Ciceros, dessen schiefe Beurteilungen in den Köpfen mancher Lehrer wie vieler Schüler Unheil angerichtet haben. Ist man auch neuerdings durch die Forschungen von Aly, Schmidt, Weißenfels u. a. zu einer gerechteren Beurteilung des Arpinaten gekommen, so ist doch eine Untersuchung, wie sie Sch. geliefert hat, noch überzeugender und wird, meinen wir, auch manchen, der Cicero mißgünstig gegenüberstand, billiger urteilen lehren.

C. Blümlein.

Th. Zielinski, Cicero im Wandel der Jahrhunderte. 102 S. Leipzig, B. G. Teubner.

Das Büchlein, ein am 2000. Geburtstag Ciceros gehaltener Vortrag, schildert zuerst seinen Einfluß auf die, welche das Christentum unter den Lateinern ausbreiteten. Hier ist, meinen wir, die Einwirkung Ciceros in den Rhetorenschulen, aus denen ein Minucius Felix, Lactanz, Victorinus, Augustinus u. a. hervorgingen, noch nicht hinreichend gewürdigt, wie Z. auch nicht hervorhebt, daß diese Männer sich, wenn sie sich an die Römer wandten und sie gewinnen wollten, einer der klassischen Sprache konformen Ausdrucksweise bedienen mußten. Im zweiten Teil bespricht d. Verf. die Stellung von Cicero zu der Renaissance. Hier kommt er zu ähnlichen Ergebnissen wie Max Schneidewin, mit dem er auch in der Verurteilung Nerrlichs einig ist: der Anhang gibt köstliche Proben Nerrlich'schen Wissens und eine gründliche Abfertigung des „Dogmas vom klassischen Altertum". Am dankenswerte-

sten, weil am wenigsten bekannt und mancherlei Neues bringend, ist der letzte Teil, der von dem Einfluß Ciceros auf die Aufklärung und die französische Revolution handelt: der moralische Anteil Ciceros an diesen gewaltigen Veränderungen ist, wie nachgewiesen wird, ganz bedeutend. Es ist eine gewaltige Bahn, die Cicero durchlaufen hat; sie beweist, nach Z.'s richtiger Bemerkung, daß die Antike nie ausstudiert werden wird, weil sich mit der Vervollkommnung unserer Kultur auch ihre Bedeutung für uns verinnerlicht und vermehrt. Cicero zur Zeit der Ausbreitung des Christentums der Philosoph, in der Renaissance der Schöpfer des Individualismus, in der Zeit der Aufklärung der Rationalist, in der Revolution der Staatsmann, das sind die Etappen des Einflusses jenes vielgelobten und vielgescholtenen Römers.

C. Blümlein.

H. v. Schelling, Die Odyssee, VIII u. 512 S. München u. Leipzig, R. Oldenbourg, 1897.

Es gehört zum Repertoir der Gegner des Gymnasiums zu fragen, wer sich denn nach Abschluß seiner Gymnasialstudien noch mit den alten Sprachen beschäftige. Sie bestreiten die feststehende Thatsache, daß gar mancher, der in Amt und Würden ist, in einem stillen Stündchen nach seinem Horaz oder Homer greift. Da ist es denn gut, wenn man den Gegnern Leute vorführen kann, die, trotz ihrer auf ganz anderen Gebieten liegenden Berufsthätigkeit, die alten Autoren nicht bloß lesen, sondern auch in ihnen arbeiten, und zwar so, daß sie mit ihren Arbeiten auch das Lob der eigentlichen Philologen erringen. Es sind zwei Juristen, auf die ich diesmal hinweisen möchte, der Münchener Professor Max Seydel, der bayerisches Verfassungs- und Verwaltungsrecht doziert und der des Lucretius wahrlich schwer zu übertragendes Werk De rerum natura so meisterhaft übersetzt hat,[1]) daß ein berufener Kritiker schrieb, man werde nicht anstehen, ihm den Siegespreis zuzuerkennen, wenn man sich durch einen Vergleich mit seinen Vorgängern von seinen unbestreitbaren Vorzügen überzeuge. Der andere ist Hermann von Schelling, der frühere preußische Justizminister. Von ihm ist soeben eine Uebersetzung der Odyssee erschienen, die, wie der Verfasser sagt, zunächst nicht in der Absicht der Veröffentlichung, sondern aus einem persönlichen Bedürfnis entstanden ist. Sch. verdient Dank, daß er sie nicht in seinem Pult zurückgehalten, sondern der Öffentlichkeit zugänglich gemacht hat. Er wählte zu seiner Uebersetzung nicht den Hexameter, der ihm trotz der Leistungen eines Voß, Goethe und ihrer Nachfolger noch nicht populär genug zu sein scheint, sondern die achtzeilige Strophe mit der Reimform abababcc, wie sie ähnlich, aber freier, von Schiller in der Übersetzung des zweiten und vierten Buches der Äneide verwendet worden ist, und zwar zieht er die Stanze aus dem Grund vor, weil sie einigermaßen ein Abbild der Klangfülle des griechischen Textes gewährt. Gewiß bekommen durch die Wahl dieser Versform manche Partien ein anderes Aussehen, die eigentümliche altertümliche Färbung, wie sie der Voßischen Übersetzung anhaftet, verschwindet, es muß mancher Satz gekürzt, mancher durch kleine Zusätze erweitert werden, um die Strophe abzuschließen; oft auch greift die eine Stanze in die andere über, gleichwohl wird diese Uebersetzung, vornehmlich dem, der das Original nicht genießen kann, nach unserer Empfindung einen Genuß gewähren, wie kaum eine ihrer Vorgängerinnen. Bei einer solchen für weitere, nichtphilologische Kreise bestimmten Arbeit kommt es auch nicht in erster Linie darauf an, daß sie in allen Einzelheiten richtig, sondern daß sie schön ist, so schön, daß sie ohne Verwischung der wesentlichen Eigentümlichkeiten des Originals diesem in der Wirkung möglichst nahe kommt. Dazu ist die neue Odysseeübersetzung wohlgeeignet. Mag auch eine Reihe von zu beanstandenden Reimen und Wortbildungen vorhanden sein, im großen und ganzen bietet sie soviel Erfreuliches, daß man sie jedem Laien, dem man ein Bild der Märe vom Dulder Odysseus verschaffen will, in die Hand geben kann.

C. Bl.

Seeger, Elemente der lateinischen Syntax mit systematischer Berücksichtigung des Französischen. Wismar, Hinstorff'sche Hofbuchhandlung. 270 S.

Ebenso, wie Dir. Reinhardt, bringt der als tüchtiger Pädagoge bekannte Direktor des Güstrower Realgymnasiums, H. Seeger, das Lateinische ih enge Verbindung mit dem Französischen. Während aber R. seine Satzlehre für Gymnasien und Realgymnasien bestimmt hat, erachtet S. die Verwendung derselben Grammatik an den beiden Anstalten nicht für angebracht. Seine Elemente sind geschrieben für Realgymnasiasten, welche nach dem Altonaer System[2]) unterrichtet, bereits mit dem Französischen einigermaßen vertraut sind und einen ersten Kursus der französischen Syntax vollständig absolviert haben. S. liegt daran, „den französischen und den lateinischen Unterricht zu einander in möglichst innige Beziehung zu setzen, und namentlich den syntaktischen Unterricht so zu gestalten, daß einerseits durch Verwertung des voraufgegangenen französischen Unterrichts das Lateinische dem Schüler erleichtert und seinem Ideenkreise näher gerückt werde, andererseits aber auch das Studium des Lateinischen in wirksamer Weise zur Befestigung und Belebung der vom Schüler erworbenen Kenntnis des Französischen diene". Wie man sieht, dasselbe

---

[1]) Die Übersetzung erschien in dem gleichen Verlag, wie Schellings Odyssee.

[2]) Das übrigens seinen Namen nicht mit Recht trägt, da man bereits vor 120 Jahren versucht hat, den fremdsprachlichen Unterricht mit Französisch statt mit Latein zu beginnen.

Ziel, das R. bei der Abfassung seiner Satzlehre im Auge hatte. Der Weg aber, auf dem S. dieses erreichen will, ist ein anderer. Er schließt sich in der Anordnung des syntaktischen Lehrstoffes vorwiegend an Becker an. Die Gründe für dieses Vorgehen legt er in einer Begleitschrift dar. Bezüglich der Terminologie folgt er der in seinem Lehrbuch der neufranzösischen Syntax gebrauchten, was unbedingt nötig war, wenn ein möglichst enger Zusammenhang in der Syntax beider Sprachen hergestellt werden sollte. Etwas anderes ist es, ob Termini, wie subnominale Genetive, subverbiale Kasus u. a. viele Freunde finden werden. Konsequenter Weise hat S. als Übersetzungssprache für die Beispiele das Französische gewählt, um durch Übertragung der beim Aufbau des Lehrgebäudes durchgeführten Vergleichung der beiden Sprachen auch auf die Satzbeispiele eine möglichst innige Verbindung herzustellen. Die letzteren sind sehr zahlreich, so daß sie in erster Linie zur Einübung der mündlichen Satzanalyse dienen können, von der die Lektüre selbst möglichst verschont bleiben soll. Der französische Text ist durchweg den besten Übersetzungen entnommen. Er zeigt allerdings recht deutlich, daß die syntaktischen Regeln allein nicht ausreichen, eine gute Übersetzung zustande zu bringen, da häufig die französischen Autoren gerade da, wo die syntaktischen Regeln im Französischen und Lateinischen übereinstimmen, eine ganz andere Wendung oder Konstruktion gebrauchen. Was den Umfang der eigentlichen Grammatik betrifft, so ist die Zahl der Regeln bei weitem größer als bei R.; uns scheint sie zu groß zu sein, und wir könnten dem Gymnasiasten Glück wünschen, der alle Regeln der S.'schen Grammatik beherrschte. Auf Einzelheiten können wir hier nicht weiter eingehen, das mag den Lateinlehrern an Realgymnasien, die deren Bedürfnisse besser kennen als der Referent, überlassen bleiben. Das aber scheint uns, und damit wollen wir schließen, aus Seegers und Reinhardts Grammatiken klar geworden zu sein, daß ein A u f b a u d e s L a t e i n i s c h e n a u f d e m F r a n z ö s i s c h e n, was die S a t z l e h r e b e t r i f f t, n i c h t f r u c h t b a r sein wird. Beide dagegen legen den Nutzen einer g e m e i n s a m e n T e r m i n o l o g i e der syntaktischen Begriffe bei den an der Schule gelehrten Fremdsprachen und der Muttersprache deutlich vor Augen, und es wäre zu wünschen, daß ihre dahin gehenden Bestrebungen gewürdigt und verwirklicht würden. E. B l ü m l e i n.

Lateinische Schulgrammatik von Dr. Franz **Friedersdorff**, 2. Auflage, durchgesehen und umgearbeitet von Dr. Franz Friedersdorff und Dr. Heinrich Begemann. Berlin (Dümmler) 1897. Preis geb. M. 1.80.

Die vorliegende Grammatik ist bezeichnet als Umarbeitung eines altehrwürdigen, einst viel gebrauchten Lehrbuches, der lateinischen Grammatik von Zumpt; in Wirklichkeit ist sie eine selbständige Leistung des Verfassers, welche durch die Rücksichten, die die Pietät gebot, gewiß nicht erleichtert wurde. Mit geschickter Hand hat F. das den heutigen Anforderungen des Unterrichts Entsprechende an dem alten Buche ausgewählt und in neuer Form nach eigenem System dargestellt. Besonders geglückt scheint uns der syntaktische Teil, der in knapper, dem Schüler leicht verständlicher Fassung die wichtigsten Sprachgesetze zur Darstellung bringt. Das inhaltreiche, aber nicht umfangreiche Buch läßt kaum etwas Wesentliches aus dem klassischen Sprachgebrauch vermissen. Die Ergebnisse neuerer sprachwissenschaftlicher Studien, sowie ähnliche Erscheinungen in anderen Fremdsprachen sind mit Recht nur soweit herbeigezogen, als sie geeignet sind, das Verständnis der betreffenden Regel zu fördern. Die vorliegende zweite Auflage enthält eine Reihe von Änderungen und Zusätzen von der Hand des Direktors H. Begemann. Auch wer einzelnen prinzipiellen Änderungen auf dem Gebiet der Formenlehre, die wohl der schwächere Teil des Werkes sein dürfte, nicht zustimmt, wird doch in den tiefer greifenden Umgestaltungen der Tempus- und Moduslehre wirkliche Verbesserungen erkennen, die geeignet sind, den Wert des Buches zu erhöhen. Wir wünschen der Grammatik im Interesse des lateinischen Unterrichts eine weite Verbreitung. L. S.

Jos. Langl, Grundrisse hervorragender Baudenkmale. Ein Lehrbehelf für den kunstgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten (Ergänzung zu J. Langl's Bildern zur Geschichte). Wien, Ed. Hölzel, 1896. 12 Blätter M. 10, Einzelpreis M. 1. Größe jedes Blattes 74 × 98 cm.

Diese Publikation hat zunächst den Zweck, die historischen Bilder des gleichen Verlags zu ergänzen. Ein Bauwerk wird ja allerdings nur dann recht gewürdigt werden können, wenn man sich an den Raumdispositionen des Grundrisses die ersten Absichten des Architekten klar zu machen sucht und die Konstruktionen des Aufbaus bis auf die vorbereitende Grundlage verfolgt. Eine Vergleichung der Grundrisse der Hagia Sophia, des Speierer und des Kölner Doms, der Peterskirche wird auch für das Auge der Schüler lehrreiche Aufschlüsse bieten; die Vergleichung der Räume eines ägyptischen Tempels, des Parthenon, einer Moschee, christlicher Kirchen wird vortrefflich die Betrachtung der verschiedenen Arten des Gotteshauses einleiten. Die Vorlagen sind durchaus nach den besten Quellen bearbeitet; dies gilt auch für die Blätter des klassischen Altertums (Akropolis, Forum, Dionysostheater). Sie sind groß und deutlich genug, um, an der Wandtafel aufgehängt, für eine ganze Klasse sichtbar zu sein; außerdem sind sie so hergestellt, daß sie nicht noch besonders mit Leinwand unterklebt werden müssen, und dürfen sehr wohl zur Anschaffung in höheren Lehranstalten empfohlen werden. Der Verleger beabsichtigt, eventuell noch weitere Hefte folgen zu lassen; auch Grundrisse von Thermen, Burganlagen, Klöstern dürften sich zur Aufnahme in die Sammlung besonders eignen. Rö.

Meyers Konversations-Lexikon. Fünfte Auflage. XV. Band. Die Qualität der Bände wird, scheint uns, immer noch besser, und so wollen wir uns über den Titel trösten, über den wir immer einen kleinen Ärger haben und der dem Inhalt gar nicht entspricht. Denn eigentlich bedeutet die Aufschrift doch: Alphabetisches Verzeichnis von Allem, über das einer unter Umständen sollte reden, schwatzen können; und dann wäre der Zweck des Werkes ja recht niedrig. In Wahrheit ist er aber recht hoch. Nicht daß der Leser über die Dinge schwatzen könne, sondern daß er sich gründlich belehre, darauf sind die Artikel angelegt, und es ist sehr anzuerkennen, wie trotz der Mannigfaltigkeit der Gegenstände und der Verfasser dies Ziel überall nicht bloß zu Tage tritt, sondern auch erreicht wird. Noch anerkennenswerter aber ist bei der Verschiedenheit der Autoren die durchgehende Klarheit der Form. Wir haben doch in Deutschland recht ordentliche Fortschritte während dieses Jahrhunderts in populärer Darstellung auch schwieriger wissenschaftlicher Stoffe gemacht. Die Meyersche Encyclopädie bietet hierfür zahlreiche Belege. Der neue Band bringt zuerst den Schluß der Berichte über Rußland, und wir ersehen aus einem Artikel Russisch-Centralasien, unterstützt durch eine sehr instruktive Karte, wie das Reich des Zaren seine Grenzen immer weiter vorschiebt, und ergänzen dann unsere Kenntnis von der erdrückenden Weltmacht Rußlands durch die Artikel über Sibirien und sibirische Eisenbahn. Auf der Strecke von „Russisches Reich" bis „Sirte" aber, dem letzten Wort in diesem Band des Lexikons, liegen gar wichtige Stationen, bei denen die meisten verweilen werden, und sie werden es nicht bereuen: Schiller, Schopenhauer, Shakespeare, Schubert, Schumann, Sachsen, Schweden, Schweiz. Und beim Durchblättern wird das Auge zugleich durch Farbendrucke erfreut werden, wie wir sie vollkommner in wissenschaftlichen Werken nicht gesehen: wir meinen vor Allem die zur Illustration von Tier- und Pflanzenwelt bestimmten.

Eingegangene Bücher.

Zum Religionsunterricht.

E. Kautzsch, Die heilige Schrift des Alten Testaments in Verbindung mit .... übersetzt und herausgegeben. 2. mehrfach berichtigte Ausgabe. Freiburg i. Br. und Leipzig, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). 1896. Ausg. AA: Textband einzeln geh. M. 9, geb. M. 11; Ausg. BB: Beilagenband einzeln geh. M. 5, geb. M. 6,50; Ausg. CC: Text u. Beil. in 1 Bd. geh. M. 12,60, geb. M. 15 (Text: IV, 1012 S.; Beil.: XV, 219 S. u. 1 Karte.)

Unentbehrlich für das Studium des Alt. Testaments. Klare, formvollendete Übersetzung in engstem Anschluß an den Text; treffl. archäologische Erläuterungen und geschichtl. Überblicke.

Novum Testamentum græce. Für den Schulgebrauch herausgeg. von Dr. Fr. Zelle, Oberlehrer am Humboldt-Gymn. in Berlin. V.: Die Apostelgeschichte von B. Wohlfahrt, Divisionspfarrer in Mülhausen i. E. Mit einer Karte. Leipzig, B. G. Teubner. 1892. VIII u. 139 S. Preis 1,80 M.

Für die Lektüre in II bestimmt, will es Schülern und Lehrern durch Angabe histor. u. sprachl. Notizen Zeit für eingehende religiöse Behandlung des Stoffes gewinnen. Ein brauchbares Hilfsmittel für den Unterricht, auch wenn man nicht in allem die Anschauungen des Verfassers zu teilen vermag.

M. Evers, die Schulbibelfrage auf der 19. evangel. Religionslehrerversammlung des Rheinlandes zu Düsseldorf, 24. Mai 1894. Berlin, Reuther u. Reichard 1895. 74 S. M. 1.20.

Gibt als Beitrag zur Lösung der hochwichtigen und ernsten Frage, ob Schulbibel oder nicht, 1. die Referate, welche auf der bezeichneten Versammlung Prof. Pullig—Bonn und Dir. Dr. Meyer—Langenberg über die Notwendigkeit einer Schulbibel erstatteten und in denen sie für baldigste Einführung derselben mit hl. Ernste eintraten; 2. die daran sich anschließenden Verhandlungen, in welchen namentlich die Äußerungen des Provinzialschulr. Dr. Münch und des † Generalsuperint. Dr. Baur von Bedeutung sind; 3. die gefaßte Resolution und eine eingehende Vergleichung der vorhandenen Schulbibeln, des Völker'schen Lesebuchs, der Glarner Familienbibel und der Bremer Schulbibel. Das Buch ist so geeignet, über den Stand dieser für den Religionsunterricht wichtigen Frage rasch und sicher zu orientieren.

Zum geographischen Unterricht.

Hann-Hochstetter-Pokorny, Allgemeine Erdkunde. 5. Aufl. Wien-Prag-Leipzig, Tempsky-Freytag, 1896. Das große Prachtwerk beginnt in 5. Aufl. zu erscheinen. Bis jetzt kam heraus: I. Abteilung: J. Hann, Die Erde als Ganzes, ihre Atmosphäre und Hydrosphäre. VIII u. 366 S. mit 24 Tafeln und 92 Textabbildungen, Lex. 8°. Dem sollen in Kurzem folgen: II. Abteilung: E. Brückner, Die feste Erdrinde und ihre Formen und III. Abteilung. A. Kirchhoff, Pflanzen- und Tierverbreitung.

Wir werden auf das Werk später eingehender zu sprechen kommen und begnügen uns jetzt, darauf hinzuweisen, daß die I. Abteilung sehr verändert ist und in jeder Beziehung stark zugenommen hat Die Seitenzahl ist um etwa 90 gewachsen. Die Zahl der meist farbigen Tafeln hat sich von 21 auf 24 erhöht. Die meisten der darunter befindlichen 14 Karten sind neu gezeichnet, ihr Maßstab dabei stark vergrößert. Die Textabbildungen sind um 12, also auf 92 vermehrt. Der in Anbetracht der großartigen Ausstattung sehr mäßige Preis ist M. 10. —

Dr. A. Geistbeck, Eine Gasse für die Anschauung im Geographie-Unterricht. München, Th. Ackermann, 1894. 38 S. Preis 80 Pf.

Diese Schrift, die sich einen Beitrag zur Methodik des heutigen Geographieunterrichts nennt, tritt aufs wärmste für eine weitgehende Befolgung des Anschauungsprinzips im erdkundlichen Unterrichte ein. In den 2 Abschnitten: „Wider die Alleinherrschaft der Karte im Geographieunterrichte„ und „Wider die Büchergeographie“ werden eine Reihe methodischer Fehler scharf und treffend gerügt. Es folgt eine Darlegung der Hilfsmittel für den Unterricht, die viele sehr beherzigenswerte Winke und Ratschläge enthält. Wenn auch von einzelnen Lehrern an einzelnen Anstalten schon diesen Vorschlägen entsprechend verfahren wird, so ist in dieser Beziehung doch noch sehr viel zu wünschen übrig. Das Werkchen sei, ebenso wie das folgende, jedem, der in Erdkunde unterrichtet, angelegentlichst empfohlen.

Dr. A. Geistbeck, Über Systematik und Induktion im Geographie-Unterricht. München, Th. Ackermann, 1895. 39 S. Preis 80 Pfg.

Verfasser wendet sich schroff gegen das längst als schädlich erkannte und von verschiedenen Seiten doch immer wieder verübte Systematisieren und Schematisieren im erdkundlichen Unterricht Nicht nur der erste Unterricht, der in der Heimatskunde, soll den Weg der Induktion einschlagen, sondern auch späterhin die Behandlung der Länderkunde soll induktiv verfahren. Wie gesagt, sehr lesenswert!

F. Behr, A. Hummel, F. Marthe, E. Oehlmann, B. Volz, Anleitung zur Schreibung und Aussprache der geographischen Fremdnamen für die Zwecke der Schule. 2. verbesserte Aufl. Breslau, Ferd. Hirt, 1894. 60 S., Preis M. 1.—.

Enthält etwa 3000 Namen, deren Aussprache, soweit sie nicht schon durch Setzen des Accents klar ist, in Klammer beigesetzt wurde; hierbei sind nur deutsche Schriftzeichen verwandt. Bei weniger bekannten Namen ist Bedeutung und Lage angegeben. Bei der Festsetzung der Prinzipien für Schreibung und Aussprache wurde ein Gutachten von Egli zu Grunde gelegt. Es erscheinen germanische, roman., slaw. und magyarische Namen (mit wenigen wohlbegründeten Ausnahmen) in nationaler Schreibung und Aussprache. Namen aus andern Sprachkreisen erscheinen nach deutschem Lautwerte, soweit sie Nationen mit eigener Litteratur angehören, sonst in der Schreibweise, die Entdecker und Ansiedler einführten.

Bilder-Atlas zur Geographie von Europa. Mit beschreibendem Text von Dr. A. Geistbeck. Leipzig und Wien, Bibliographisches Institut, 1897. 233 Holzschnitte auf 128 S. Etwa 50 S. Text. Preis geb. M. 2.25.

Die hervorragend gute Illustrierung der Verlagswerke des Bibl. Instituts ist zur Genüge bekannt. Holzschnitte wie z. B. „Der Monte Cristallo“, „Das Straßburger Münster“, „Konstantinopel und das goldene Horn“ sind wirklich von seltener Schönheit. Von den 233 nach Ländern und Landschaften wohl geordneten Holzschnitten geben etwa 100 Städtebilder und Gebäude wieder; die übrigen sind Landschaftsbilder, mit Ausnahme von 14 Abbildungen charakteristischer Gewächse und Tiere. Das vorliegende Heft ist das erste einer Sammlung von Bilder-Atlanten, die hauptsächlich dem Unterricht in Schule und Haus dienen sollen. Das Verdienstvolle eines derartigen Unternehmens müssen wir mit Rücksicht auf seinen pädagogischen Wert voll anerkennen. Eine wertvolle Beigabe ist der frische und anregende, von dem rühmlich bekannten Verfasser geschriebene Text.

E. Schröter, Physikalische Schulwandkarte des deutschen Reiches sowie seiner Nachbarländer. Bädeker, Essen; unaufgezogen 12 M., aufgezogen mit roter Seidenbandeinfassung, schwarzpolierten Stäben und bester Rollvorrichtung Preis M. 20.

Die Karte erstreckt sich im Maßstab 1: 800000 östlich von Paris über circa 20°, nördlich von Marseille über circa 13° und ist äußerlich gut ausgestattet. Die Höhenunterschiede, sowie die Grade der Meerestiefen sind durch entsprechende Farbenabstufungen zum Ausdruck gebracht, deren Bedeutung ein geübtes Auge in der für Schulwandkarten üblichen Entfernung zu erfassen vermag. In dem gleichen Abstand hebt sich das Gebirgsrelief namentlich im alpinen Teile, weniger beim Mittelgebirge ab. Die Blaufärbung bedingt es wohl, daß bei den Flüssen deren Größenunterschiede so wenig in die Erscheinung treten. Die roten Ringe der Städte sind leicht zu erkennen, ohne den Gesamtcharakter einer physikalischen Karte zu stören.

Zum naturwissenschaftlichen Unterricht.

Prof. Dr. K. Kraepelin, Naturstudien im Hause. Plaudereien in der Dämmerstunde. Leipzig, B. G. Teubner, 1896. 178 S., mit 4 Vollbildern und andern Zeichnungen. Eleg. geb. Preis M. 3.20.

In der Form von 14 gemütlichen Plaudereien, die ein Vater mit seinen 3 Söhnen, einem Sekundaner, einem Untertertianer und einem Quintaner in winterlicher Abendstunde hat, werden die verschiedensten Kapitel aus den Naturwissenschaften in sehr anziehender Weise behandelt Wir nennen beispielsweise von den Themen: Goldfisch, Blattpflanzen, Steinkohlen. An die Behandlung eines solchen Themas knüpft dann jeweils eine Fülle von Mitteilungen allgemeineren naturwissenschaftlichen Inhalts an. Solche Dinge, die in der Schule in der Regel aus Zeitmangel übergangen werden müssen, sind mit Vorliebe behandelt, denn das Buch soll ergänzend neben den Unterricht treten. Das Buch muß dem Haus und der Schülerbibliothek dringend empfohlen werden.

Dr. F. Dannemann, Grundriß der Geschichte der Naturwissenschaften, zugleich eine Einführung in das Studium der naturwissenschaftlichen Litteratur. — I. Band: Erläuterte Abschnitte aus den Werken hervorragender Naturforscher. Leipzig, W. Engelmann, 1896. X u. 375 S., mit 44 Abbildungen in Wiedergabe nach den Originalwerken. Preis M. 6.—.

Während die Geschichte einzelner naturwissenschaftlicher Disziplinen in ausgedehnten Bearbeitungen vorhanden ist, fehlte bisher eine Geschichte der gesamten Naturwissenschaften, die geeignet gewesen wäre, durch den Mund des Lehrers für den Unterricht verwandt oder in die Hand des reiferen Schülers selbst oder des Studierenden gelegt zu werden. Eine solche zu bieten beabsichtigt der Verfasser, und wir begrüßen das Unternehmen, das einem fühlbaren Mangel abhelfen wird, mit Freuden. Der vorliegende erste Band enthält 62 mit vielem Glück ausgewählte, geschickt bearbeitete und, soweit nötig, übersetzte Abschnitte aus grundlegenden wissenschaftlichen Untersuchungen. Sie sind z. T. den rühmlichst bekannten Ostwaldschen „Klassikern der exakten Wissenschaften" entnommen. Aus dem Inhalt heben wir beispielsweise hervor: 1. Aristoteles begründet die Zoologie. 15. Newton entdeckt das Gravitationsgesetz. 48. Die Erfindung der Photographie. 54. Darwin erklärt die Bildung der Koralleninseln.

Th. H. Huxley, Über unsere Erkenntnis von den Ursachen der Erscheinungen in der organischen Natur, 6 Vorlesungen für Laien. Übersetzt von C. Vogt. 2. Aufl. bearb. von Dr. F. Braem. Braunschweig, F. Vieweg u. Sohn, 1896. XV u. 144 S., Preis M. 2.—.

Ein berühmter Anhänger Darwins giebt dessen Theorie ohne jede parteiliche Leidenschaftlichkeit in diesen Vorlesungen wieder. Sie wurden als „Vorlesungen für Arbeiter" gehalten; ihr fast unverändert ausgegebenes Stenogramm fand in England und Nordamerika schnell vielen Beifall und weite Verbreitung. Schon dadurch sehr interessant, daß es hier gelungen ist, die großen Schwierigkeiten zu überwinden, die einer ganz populären Wiedergabe der Lehre von der Umwandlung der Arten entgegenstehen, wird das Buch auch im übrigen sowohl durch den Inhalt als die sehr ansprechende Form der Darstellung in weitern Kreisen Deutschlands lebhafte Beachtung finden.

Agnes Giberne, Sonne, Mond und Sterne. Mit einer Vorrede von C. Pritchard, Prof. der Astronomie an der Universität Oxford. Nach der

zwanzigsten Auflage deutsch von E. Kirchner. Berlin, S. Cronbach, 1894. XII u. 312 S., mit 16 Tafeln. Preis M. 4.—.

Eine ganz populäre Astronomie, die keine mathematische Auseinandersetzungen zuzieht. Die Verfasserin besitzt eine ganz wunderbare Kunst, lebendig und anschaulich zu schildern. Von Anfang bis zu Ende erhält das Buch den Leser in größter Spannung. In der Art, wie hier, ohne irgendwie Kenntnisse vorauszusetzen, klare Einsicht in schwierige Naturerscheinungen gegeben wird, offenbart sich ein bewundernswertes pädagogisches Talent. Die beiden ersten Teile des Buches sind hauptsächlich unserm Sonnensystem gewidmet: so werden im zweiten die einzelnen Planeten besprochen. Der dritte und letzte Teil giebt Auskunft über die Fixsternwelt. Wir sind fest überzeugt, daß dies reizende Buch sich überall Freunde erwerben wird. Besonders aber wird es von unserer Jugend mit Freuden aufgenommen werden. Uns sind ganz wenige Bücher bekannt, die ähnlich geeignet wären, eine Zierde jeder Schülerbibliothek zu sein.

W. Bölsche, Entwicklungsgeschichte der Natur. 2 Bände. Neudamm, J. Neumann, 1894. Lex.-8, 806 u. 839 S., mit gegen 1000 Abbild. im Text, darunter sehr viele Vollbilder, und gegen 20 Tafeln z. T. in Farbendruck. In 4 Halbbänden zu je M. 3.—, in 2 Bde. geb. zusammen M. 15.—.

Das Werk bildet die erste der 11 Abteilungen der großen Sammlung „Hausschatz des Wissens.“ Es will der gebildeten Laienwelt eine Entwicklungsgeschichte der unbelebten und belebten Natur von den Zeiten des Urweltnebels bis hinein in die Zeit, aus der die ersten sichern Spuren des Menschen bekannt sind, geben. Das ist eine Arbeit, die der ganz verschiedenartigen Wissenszweige wegen, die dabei beherrscht werden müssen, für einen einzelnen Menschen ungemein schwierig ist. Wir traten deshalb auch etwas skeptisch an das Buch heran, müssen aber gestehen, daß wir in jeder Beziehung auf das angenehmste enttäuscht wurden. Der Verfasser hat aus einem ungewöhnlich reichen Wissensschatz geschöpft, jedes Kapitel giebt neue Beweise von seiner immensen Belesenheit. Dazu gesellt sich eine Darstellungsweise, die in ihrer Gewandtheit alles Schwierige dem Verständnis leicht zugänglich zu machen versteht, die durch ihre Schönheit erfreut. Niemand wird das Buch ohne die Empfindung reichen Genusses lesen. In Kürze die Einteilung: I. Bd.: 1) Entwicklungsgeschichte der menschlichen Kenntnis von der Natur. 2) Entwicklungsgeschichte der außerirdischen Welt (Astronomie!). 3) Der Urzustand der Erde und die vulkanischen Erscheinungen der Gegenwart. Der II. Band giebt eine historische Geologie, in die die zusammenhängenden Entwicklungsgeschichten der großen Stämme der Lebewesen eingefügt sind. Unter Anerkennung des sehr reichen Inhalts möchten wir hier im Hinblick auf spätere Auflagen den Wunsch äußern, daß der in I. 3. mitenthaltenen Gebirgsbildung, bes. deren Erscheinungsformen eine eingehendere Behandlung zu Teil würde.

Einladung zur sechsten Generalversammlung des Gymnasial-Vereins.

Die sechste Generalversammlung des Gymnasialvereins wird in Dresden am Dienstag, den 28. September 1897 um 10 Uhr, unmittelbar vor der auf den 29. September — 2. Oktober anberaumten Philologenversammlung in der hierfür gütigst zur Verfügung gestellten

Aula der Kreuzschule Georgsplatz Nr. 6

stattfinden.

Tagesordnung:

1) Über die Vorbildung für das höhere Lehramt durch Probejahr und Seminar, unter Berücksichtigung der Anforderungen an die allgemeine Bildung der Kandidaten, Berichterstatter: Direktor Professor Dr. Loos aus Wien;
2) Über die zukünftige wünschenswerte Gestaltung der leiblichen Ausbildung und Erziehung unserer Jugend an den höheren Schulen, Berichterstatter: Oberturnlehrer Dr. Heeger aus Dresden;

3) falls die Zeit zureicht: Besprechung der von dem Direktor Dr. Uhlig in Bd. VI der Vereinszeitschrift S. 170 aufgestellten Thesen;

4) Vorstandswahl und geschäftliche Angelegenheiten.

Der Versammlung geht um 9 Uhr eine Sitzung des Vorstandes in einem Raume der Kreuzschule voraus. Am Abend des 27. September wird Gelegenheit zu zwangloser Versammlung in dem Gasthofe zur Stadt Gotha in der Schloßgasse geboten werden.

Nach Schluß der Versammlung soll ein gemeinschaftliches Essen (zu 3 M. für das Gedeck o. W.) die Mitglieder im Saale des Belvedere vereinen; die Teilnahme der Damen ist sehr erwünscht.

Der Vorstand ladet die geehrten Mitglieder und Freunde des Vereins zu zahlreichem Besuche ein. Neu hinzutretende Mitglieder wollen sich bei einem der Vorstandsmitglieder melden. Die Jahresbeiträge (Mindestbetrag für Deutschland und Österreich 2 M. und 5 Pf. Bestellgebühr, für die anderen Länder 2½ M.) sind an unsern Schatzmeister Herrn Prof. Dr. Hilgard in Heidelberg, 45 Rohrbacherstraße, zu zahlen.

Über den unveränderten Zweck unseres Vereins verweisen wir auf die Mitteilung in unserer Zeitschrift, dem Humanistischen Gymnasium Bd. V, 1893 S. 188.

Halle a. S. im Juni 1897. Schrader

erster Vorsitzender.

Den Vorstand des Vereins bilden zur Zeit: Geheimer Oberregierungsrat und Universitätskurator D. Dr. Schrader in Halle, erster Vorsitzender; Geheimerat Dr. G. Wendt, Oberschulrat und Direktor des Gymnasiums in Karlsruhe, erster Stellvertreter des Vorsitzenden; Prof. Dr. Arnold, Rektor des Wilhelmsgymnasiums in München, zweiter Stellvertreter des Vorsitzenden; Se. Excellenz Wirklicher Geheimer Rat D. Dr. Zeller in Stuttgart, Ehrenmitglied; Direktor Prof. Dr. Kübler in Berlin, Schriftführer; Prof. Dr. Hilgard in Heidelberg, Schatzmeister; Geh. Hofrat Direktor Prof. Dr. Uhlig in Heidelberg, Red. der Vereinszeitschrift; Prof. Dr. Autenrieth, Rektor des alten Gymnasiums in Nürnberg; Oberschulrat Dr. von Bamberg in Gotha; Prof. Dr. Fritz Burckhardt-Brenner, Rektor des Gymnasiums in Basel; Hofrat Prof. Dr. Wilhelm Ritter von Hartel, Sektionschef im Unterrichtsministerium zu Wien; Direktor Dr. Oskar Jäger in Köln; Reichstags- und Landtagsabgeordneter Prof. Dr. Kropatschek in Berlin; Stadtrat Dr. med. Lobstein in Heidelberg; Prof. Dr. Loos, Direktor des Gymnasiums im IX. Bezirk von Wien; Geh. Oberschulrat Dr. Schiller in Gießen; J. Wilh. Simons in Elberfeld; Dr. Hans Wirz, Rektor des Gymnasiums in Zürich; Oberschulrat Prof. Dr. Wohlrab, Rektor des Neustädtischen Gymnasiums in Dresden.

Berichtigung zu Heft I d. J. S. 49: die 2. Ausg. von L. Müllers De re metrica kostet nur 14 M.

Zusatz zu II S. 77. Näheres über die sächsische Versammlung ist jetzt in dem ausführl. Vorstandsbericht zu lesen.

Abgeschlossen Ende Juni 1897.

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 35 Pf.)



Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg.

Geschichte der neuern Philosophie

von

Kuno Fischer.

Jubiläumsausgabe in neun Bänden.

Zum **50jährigen Doctor-Jubiläum**, das der Verfasser im März 1897 begeht, beginnt zu erscheinen die neue Jubiläumsausgabe seines Hauptwerks, der Geschichte der neuern Philosophie, neun Bände in etwa 40 monatlichen Lieferungen, welche enthalten werden:

I. Einleitung. **Descartes.** Leben, Werke und Lehre. **Vierte** neu bearbeitete Auflage in etwa 3 Lieferungen.

II. **Descartes'** Schule. **Spinoza.** **Vierte** neu bearbeitete Auflage in etwa 4 Lieferungen.

III. **Leibniz.** Leben, Werke und Lehre. **Dritte** Auflage in etwa 4 Lieferungen.

IV. **Kant.** 1. Teil. Entstehung und Grundlegung der kritischen Philosophie. **Vierte** neu bearbeitete Auflage in etwa 4 Lieferungen.

V. **Kant.** 2. Theil. Das Vernunftsystem auf der Grundlage der Vernunftkritik. **Vierte** neu bearbeitete Auflage in etwa 4 Lieferungen.

VI. **Fichte** und seine Vorgänger. **Zweite** Auflage in etwa 6 Lieferungen.

VII. **Schelling.** Leben, Werke und Lehre. **Zweite** Auflage in etwa 6 Lieferungen.

VIII. **Hegel.** Leben, Werke und Lehre. Neu, in etwa 5 Lieferungen.

IX. **Schopenhauer.** Leben, Werke und Lehre. **Zweite** neu bearbeitete und vermehrte Auflage in etwa 4 Lieferungen.

Die Ausgabe erfolgt in etwa **40 monatlichen Lieferungen** (auch Doppellieferungen) zum **Subscriptionspreis von je 3 M.**

Nach Erscheinen jeden Bandes tritt ein **erhöhter Ladenpreis** für denselben ein.

Von der zweiten Lieferung an werden **einzelne** Lieferungen zum Subscriptionspreis **nicht** abgegeben.

Den Subscribenten stehen gleichmäßige **Einbanddecken** in Halbfranz für **jeden** Band zum Preis von je 1 M. zur Verfügung.

Erschienen sind: **1. Lieferung** (I. Band. Descartes. Bogen 1—10.)
2. Lieferung (IX. Band. Schopenhauer. Bogen 1—9.)
3. Lieferung (I. Band. Descartes. Bogen 11—20.)
4/5. Lieferung (IX. Band. Schopenhauer. Bogen 10—26.)

☞ Hierzu je eine Beilage von **Reuther & Reichard** in **Berlin**, **Bibliographisches Institut** in **Leipzig**, **Franz Vahlen** in **Berlin** und **Velhagen & Klasing** in **Bielefeld**.

Das humanistische Gymnasium.

Organ des Gymnasialvereins.

Achter Jahrgang.

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 12 Bogen.
Gewöhnlich viermal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 3 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrags von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. Beilagen nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

1897. Heft III/IV.

Für die Redaktion verantwortlich **Dr. G. Uhlig**, Dir. des Gr. Gymnasiums in Heidelberg.

Inhalt.

Die Leser werden gebeten, die Mitteilungen auf der zweiten Seite des Umschlags zu beachten.

Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1897.

An die Vereinsmitglieder.

Die Geldsendungen (Mindestbeitrag für Deutschland und Österreich 2 Mk. und 5 Pf. Bestellgebühr, für die anderen Länder $2^1/_2$ Mk.) sind an Herrn **Professor Dr. Hilgard in Heidelberg, 45 Rohrbacherstraße,** zu richten, und zwar diesmal **vor dem ersten April oder nach Pfingsten,** weil wahrscheinlich unser Schatzmeister in der Zwischenzeit von hier abwesend sein wird. Auf der Rückseite der Postkarte möge gefälligst bemerkt werden, für welches Jahr der Beitrag gelten soll; wo Zweifel walten, für welches die letzte Zahlung geleistet worden ist, wird der genannte Herr gern Auskunft erteilen. Werden Beiträge für ein Kollegium gemeinsam gesandt, so bitten wir bei etwaigen Veränderungen in Bezug auf Zahl oder Namen der Mitglieder im Interesse sorgfältiger Buchführung um möglichst genaue Angaben. Der Empfang jeder Geldsendung wird künftighin ausdrücklich bescheinigt werden. Falls die Bescheinigung nach Ablauf von 14 Tagen nicht eingetroffen ist, wolle man sie einfordern.

Wenn bei Sendung mehrerer zur Verteilung bestimmter Exemplare die Zahl der Hefte nicht ausreicht, ersuchen wir um sofortige Nachforderung. Überzählige Exemplare bitten wir nicht zurückzusenden, sondern an etwa für den Inhalt sich interessierende Nichtmitglieder zu geben.

Veränderungen des Wohnsitzes sind von den Mitgliedern gefälligst bald Herrn Dr. Hilgard mitzuteilen.

Titelblatt und Inhaltsverzeichnis des Jahrgangs 1897 liegen diesem Hefte bei.

Eine größere Anzahl von litterarischen Anzeigen, die uns zugegangen, mußten auf das I. Heft des nächsten Jahrgangs verspart werden, wenn der Jahrgang 1897 die gewöhnliche Bogenzahl nicht bedeutend überschreiten sollte, ebenso ein Aufsatz über Reformgymnasien und Normalgymnasien.

31. 12. 97. G. Uhlig.

Die in den litterarischen Anzeigen von S. 182—187 besprochenen Bücher:

Von den Zeitschriften, die wir im Austausch erhalten, sind uns seit dem Juli 1897 zugegangen:

Educational Review, edited by N. Murray Butler, XIV 2—5.
Süddeutsche Blätter für höhere Unterrichtsanstalten, hrsg. v. Erbe, V 7—11.
Gymnasium, herausg. von M. Wetzel, XV 13—24.
School Review, ed. by C. H. Thurber, V 6—10.
Revue internat. de l'enseignement publiée par la société de l'Enseignement supérieur vol. XXXIV N. 3—6.
Moskauer Philologische Rundschau, herausg. von Adolph u. Appelroth, XII 2. XIII 1.
Deutsche Zeitschr. für ausländ. Unterrichtswesen, herausg. v. Wychgram, II 4. III 1.
Blätter f. d. Gymnasialschulwesen hrsg. v. Bayer. Gymnasiallehrerverein XXXIII 7-12.
Hellas, organe de la société philhellénique d'Amsterdam VI 4.

Die sechste Versammlung des Gymnasialvereins

zu Dresden am 28. September 1897.

Der Versammlung voraus ging, wie früher, eine Vorstandssitzung, bei der anwesend waren die Herren Schrader—Halle, Arnold—München, Hilgard—Heidelberg, Jäger—Köln, Kropatscheck—Berlin, Kübler—Berlin, Loos—Wien, Uhlig—Heidelberg, Wendt—Karlsruhe, Wohlrab—Dresden. An Stelle der verstorbenen Vorstandsmitglieder Geh. Sanitätsrat Graf und Oberstudienrat Bender und des aus Gesundheitsrücksichten ausgeschiedenen Rektor Autenrieth in Nürnberg sollen — so wird auf Antrag des Vorsitzenden beschlossen — die Herren Geh. Medizinalrat Dr. Waldeyer in Berlin, Rektor Dr. Hirzel in Ulm und Rektor Dr. Lechner in Nürnberg gebeten werden in den Vorstand einzutreten. Zum Ort der nächstjährigen Zusammenkunft soll der Versammlung Stuttgart vorgeschlagen und die Zeit im Einverständnis mit dem Vorstand des Württembergischen Gymnasiallehrervereins festgesetzt werden. Als Verhandlungsgegenstände für das nächste Jahr schlägt Geh. Rat Schrader vor: „Die dem Gymnasium eigentümlichen Forderungen des physikalischen Unterrichts" oder „Über die Grenzen der Anwendung naturwissenschaftlicher Forschungsmethoden auf allgemeine Fragen der Erziehung und des Unterrichts." Das zweite Thema findet den allgemeinen Beifall der Vorstandsmitglieder; statt des ersteren wird vorgezogen eine Besprechung der „Beziehungen des griechischen Unterrichts zu den übrigen Lehrgegenständen des humanistischen Gymnasiums." Ferner berichtete der Schatzmeister des Vereins Prof. Hilgard über den Stand der Vereinskasse, die augenblicklich infolge von Nachzahlungen für frühere Jahrgänge ein sehr günstiges Aussehen hat, sich aber natürlich auf dieser Höhe nicht halten kann[1]). Dabei wurden die Fragen besprochen, wie ein regelmäßigeres Einlaufen der Beiträge zu erzielen sei und was zu weiterer Organisation des Vereins geschehen solle.

Um 10 Uhr begannen die Verhandlungen der Generalversammlung, die von etwa 70 Personen gebildet wurde. Nachdem Geheimerat Schrader einige Worte über die Ergebnisse der Bestrebungen des Vereins vorausgeschickt und den seit der letzten Versammlung verstorbenen Mitgliedern, insbesondere dem Rektor Bender in

[1]) Das Vereinsvermögen betrug am 24. Sept. 1895 (s. Hum. Gymn. 1896 I. S. 32 Anm.) 711,85 M. Von da bis zum 22. Sept. 1897 gingen ein an Mitgliederbeiträgen 9823,96 M., Zuwachs an Bankzinsen 186,05 M., Sa. = 10721,86 M. Die Ausgaben für Herausgabe und Versendung des Hum. Gymn. III/95—II/97 beliefen sich auf 5325,18 M. Das Vermögen des Vereins beträgt demnach gegenwärtig 5396,68 M.

Ulm, sowie dem Geheimerat Stauder einen warmen Nachruf gewidmet hatte[1]), erteilte er dem Gymnasialdirektor Dr. **Loos** von Wien das Wort zu seinem Bericht **„über die Vorbildung für das höhere Lehramt durch Probejahr und Seminar,** unter Berücksichtigung der Anforderungen an die allgemeine Bildung der Kandidaten". Wir teilen das Referat im Folgenden dem Wortlaut nach mit.

„Hochansehnliche Versammlung! Als ich vor vier Jahren die Ehre hatte, bei einem ähnlichen Anlasse — es war in der pädagogischen Sektion des Philologentages zu Wien — einige Vorschläge zur weiteren Ausgestaltung des Probejahres zu machen, da konnte ich nicht daran denken, daß ich noch ein zweites Mal in die Lage kommen würde, in einer Versammlung deutscher Schulmänner das Wort in der Lehrervorbildungsfrage zu ergreifen. Ich verdanke diese Auszeichnung einer Einladung des von uns allen hochverehrten Herrn Geheimerates Schrader, der — ich brauche die Gründe nicht zu nennen — wohl selbst der Berufenste gewesen wäre, die auf unsern Gegenstand abzielende Frage in einem Referate zu begründen und zur Diskussion zu stellen. Er hatte aber vom Anfange an dem Herrn Direktor der Franckeschen Stiftungen das Referat über die Lehrerbildungsfrage und mir, um auch einem österreichischen Schulmanne das Wort zu geben, das Correferat zugedacht. Leider hat H. Direktor Fries mit Rücksicht auf eine Anhäufung von Amtsgeschäften, welche gerade in diese Zeit fallen, ablehnen müssen, und so bin ich zu der Auszeichnung gekommen, Ihnen, sehr geehrte Herren, den augenblicklichen Stand der Lehrerbildungsfrage zu skizzieren, und so Gelegenheit zu geben, sich darüber auszusprechen, ob man sich mit Rücksicht speziell auf die humanistischen Anstalten wird bei den bisherigen Einrichtungen zur Heranbildung des Lehrernachwuchses für die höheren Schulen beruhigen können oder nicht.

Ich bin in der glücklichen Lage voraussetzen zu können, daß die Versammlung über die konkreten Einrichtungen, wie sie dermalen in Deutschland und Österreich zur Vorbildung von Kandidaten für das höhere Lehramt bestehen, hinreichend unterrichtet ist; hat doch H. Dir. Fries in seinem bekannten Buche den Gegenstand in erschöpfender Weise behandelt. Es erübrigt mir höchstens nachzutragen, was in

---

[1]) Aus der Zahl der Mitglieder, die dem Gymnasialverein seit der Kölner Versammlung durch den Tod entrissen worden sind, sei es uns gestattet noch folgende hervorzuheben: Landger.-Präs. Bergmann, Neu-Rupin; Prof. Dr. Michael Bernays, Karlsruhe; Prof. Dr. von Bradtke, Gießen; Geh. Rat Prof. Dr. Ernst Curtius, Berlin; Gymn.-Dir. Dr. Deecke, Mühlhausen i/E.; Prof. Dr. Dümmler, Basel; Gymn.-Dir. Forster, Konstanz; Geh. Rat Prof. Dr. von Gneist, Berlin; Justizrat A. Große, Altenburg; Geh. Rat Prof. Dr. K. Heinze, Heidelberg; Kirchenrat Prof. Dr. Holsten, Heidelberg; Kammerrat Horn, Braunschweig; Prof. Dr. Langen, Münster i/W.; Zolldirektor Lepique, Karlsruhe; Sanitätsrat Dr. Magnus, Königsberg i/P.; Geh. Rat Prof. Dr. Jürgen Bona Meyer, Bonn; Kreisdirektor Orth, Braunschweig; Oberkonsistorialrat Dr. Preger, München; Gymn.-Dir. Radeck, Hannover; Geh. Rat C. Rößler, Berlin; Gymn.-Dir. Dr. Schultz, Bartenstein; Gymn. Dir. Dr. Sieg, Pelplin; Präs. d. Oberkonsist. u. Reichsrat von Stählin, München; Gymn. Dir. Dr. Stein, Glatz; Prof. Dr. von Stein, Rostock; Geh. Rat Prof. Dr. von Treitschke, Berlin: Geh. Reg.-Rat Vogel, Altenburg; Gymn.-Dir. Dr. Zschau, Schwedt a. O. — Seit der Dresdener Versammlung haben wir ferner durch den Tod verloren das Vorstandsmitglied Dr. med. Lobstein in Heidelberg, den Oberhofprediger D. Dr. Meier in Dresden und den Begründer und Altobmann des Freien Deutschen Hochstiftes Dr. Otto Volger gen. Senckenberg in Sulzbach a. T.

dieser Frage seit dem Jahr 1885 geschehen ist und daran anknüpfend einen Rückblick auf ihre etwa noch zu gewärtigende Ausgestaltung zu thun.

Wenn ich recht sehe, so gehen jetzt sowohl in Deutschland als auch in Österreich alle bezüglichen Anregungen von dem Institut des sog. Gymnasialseminars aus. Wenn wir dasselbe in Österreich vorläufig „das erweiterte Probejahr" nennen, so ist dies nur eine Konzession an das Bestehende. Man wollte nämlich nicht von vornherein die Anhänger des alten Probejahrstatuts durch einen neuen Namen gegen die Sache einnehmen und deutete, dem konservativen Zuge unseres Schulwesens entsprechend, das Neue nur in adjektivischer Form an, während die „Erweiterung" doch eigentlich eine recht wesentliche Umgestaltung der früheren Einrichtung bedeutete. Im Grunde genommen ist doch unsere jetzige Einrichtung, wie sie an meinem Gymnasium nunmehr drei Jahre besteht, nichts anderes als ein Gymnasialseminar.

Es genügt ein Blick auf die Neugestaltungen in Bayern, Württemberg und Baden, um zu sehen, daß die Frage der Lehrervorbildung thatsächlich an das preußische Statut anknüpft. Die neuen Prüfungsordnungen für das Gymnasiallehramt in den genannten Staaten enthalten, wenn auch untereinander in Einzelheiten abweichend, für die praktische Einführung der Kandidaten in das Lehramt das Kriterium einer geselligen, d. i. seminaristischen Einweisung gegenüber einer Einzeleinführung, wie sie früher auch in Preußen und Österreich die Regel war. Es werden jetzt da überall zugleich mehrere Kandidaten einer Anstalt überwiesen, es wird Lehre und Übung in ein intimeres Verhältnis gebracht, es tritt das Moment gegenseitiger Beobachtung und Beurteilung in den Vordergrund, es wird auf eine stufenweise, — vom bloßen Zusehen zum Selbstmachen fortschreitende — Arbeit Gewicht gelegt; kurz, es wird in der ganzen Einführungsarbeit gewissermaßen im Großen der individuelle Lernprozeß vom Anschauen zum Denken, vom Denken zum Üben gepflegt. Und eben darin liegt, wie mir scheint, die Rechtfertigung des Instituts: im Hospitieren, Kritisieren und Dozieren ist deutlich dieser Dreischritt gekennzeichnet, theoretisch und praktisch, wie mir scheint, ganz unanfechtbar. Wie die Dinge liegen, würde ich sogar diese Trias, doch eigentlich nur die alte des Aristoteles (αἴσθησις-νοῦς-ὄρεξις), geradezu als einen Prüfstein einer neuen Einweisungsart ansehen. Wo eine der genannten Stufen fehlte oder aber sich wirkungslos zeigte, würde ich einen Fehler in dem Einführungsmodus zu entdecken glauben.

Hier auf dem gastlichen Boden Sachsens ist z. B. die Unterrichtsbehörde noch nicht zur Errichtung eines Gymnasialseminars geschritten. Ist deshalb, werden wir uns fragen, das sächsische Statut für die Einführung von Lehramtskandidaten von vornherein abzuweisen? H. Prof. Richter, Rektor des Königl. Gymnasiums in Leipzig, zugleich Prof. der Pädagogik an der Leipziger Universität, nimmt Studenten der letzten Semester an die von ihm geleitete Lehranstalt, giebt ihnen Gelegenheit zu hospitieren und Lehrproben abzulegen und kritisiert, wie ich selbst zu hören Gelegenheit hatte, in sehr eindringlicher und anregender Weise den Unterrichtsvorgang des Studenten. Die soeben bezeichneten Momente sind also auch hier vorhanden, und ihre tiefere Wirksamkeit durch den Umstand gewährleistet, daß

Rektor Richter eben zugleich Professor der Pädagogik ist. Durch diese Personalunion gleichen sowohl er als Hofrat Uhlig in Heidelberg und Dir. Kulczinsky in Krakau aus, was sonst von unserem Standpunkte im höchsten Grade anfechtbar wäre.

Ich meine da vor allem den Umstand, daß Studenten, die ihre fachwissenschaftliche Ausbildung noch nicht abgeschlossen haben, bereits mit Aufgaben betraut werden, für die sie weder die nötige Ausrüstung, noch auch eine spontane Neigung haben können. Und damit berühre ich wohl den entscheidenden Punkt in der ganzen Frage. Mit seiner Annahme oder Abweisung steht und fällt das Gymnasialseminar, ja es stehen damit auch noch andere weiter zurückreichende Fragen, wie die von der sog. Allgemeinbildung der Kandidaten, die gleichfalls durch das Staatsexamen konstatiert werden soll, in Verbindung. — Für mich ist es längst keine Frage mehr und ich befinde mich mit Schrader, Schiller, Rein, Fries und anderen in Übereinstimmung, daß nur solche Kandidaten, welche durch Ablegung einer Staatsprüfung sich die facultas docendi erworben und dadurch den Beweis erbracht haben, daß sie das ihrige wissen, um es andere zu lehren, zur Probepraxis zugelassen werden sollten. Eine Probepraxis wenigstens, wie sie das Gymnasialseminar erstrebt, ist nach meinen bisherigen Erfahrungen überhaupt nur mit bereits approbierten Kandidaten denkbar. Woher sollten Studenten, um von gar nichts anderem zu reden, nur die Zeit nehmen, um sich den ihnen gestellten Aufgaben an einer Schule zu widmen? Und eine Schule soll es doch wohl sein, wo sie ihre ersten Lehrerfahrungen sammeln und ihre ersten Übungen anstellen! Ich denke, über die Art der Einweisung ist man hoffentlich heute hinaus, der es nicht darauf ankam, ob sie die Kandidaten in eine wirkliche Schule oder Schulklasse hineinstellte, oder ob sie zu ihrem didaktischen Experimentiertisch einen oder mehrere Jungen einlud oder auch das nicht einmal, indem sie die Kandidaten aufforderte, sich diese Jungen nur recht lebhaft vorzustellen. Ich meine, wenn man die Sache ernst anfaßt, muß man den Kandidaten das eine Jahr ganz für sich in Anspruch nehmen; und es heißt, so viel ich gesehen, tüchtig arbeiten, wenn man nach Jahresschluß bei völliger Inanspruchnahme des Kandidaten die Hauptsachen erledigt haben will. Vorschläge, wie ein solcher auch auf unserem letzten österr. Mittelschultage zu Ostern dieses Jahres gemacht worden ist, man möge, um Zeit zu ersparen, bereits Studenten in den letzten Semestern in die Praxis des Unterrichts einführen, können daher meines Erachtens — etwa jene durch die individuellen Verhältnisse gerechtfertigten Fälle ausgenommen — nie ernst genommen werden und sollten, wie dies thatsächlich bei uns von berufenster Seite geschehen ist, von vornherein abgewiesen werden.

Damit soll nun aber nicht gesagt sein, daß wir mit dem Seminarstatut das denkbar Vollkommenste jetzt schon erreicht haben. Doch man kann vielleicht behaupten, daß dadurch ein- für allemal der Rahmen gezogen ist, innerhalb dessen wir uns bei der Einführung der Kandidaten zu bewegen haben werden, und ich halte es für ein Glück, daß die Unterrichtsbehörden eben damit bloß das allgemeine Schema gegeben haben, in welchem die einführenden Organe sich nach den jeweiligen individuellen Verhältnissen frei bewegen dürfen. Überall ist daher auch

in den letzten Jahren, soviel ich aus den Seminarberichten ersehe, innerhalb der gegebenen Grenzen, offenbar immer auf Grund der gemachten Erfahrungen, Einzelnes, was im Anfange gut und zureichend schien, abgeändert worden. Um nur einige Punkte herauszugreifen, so ist die Zeit des bloßen Hospitierens der Kandidaten in den meisten Fällen verkürzt worden. Man fand eben, daß es nicht angehe, wissenschaftlich geförderte junge Leute, wie es die approbierten Lehramtskandidaten durchweg sind, so lange im passiven Zustande zu belassen. Es zeigte sich, daß den Kandidaten 3—4 Wochen, ja noch weniger genügten, um dem einführenden Lehrer die wichtigsten Handgriffe für die ersten eigenen Unterrichtsversuche abzusehen. Auch die Zahl der Klassenunterrichtsversuche und Lehrauftritte ist da und dort verringert worden; hie und da, so namentlich in Gießen und Jena, sind in den Kreis der theoretischen Belehrungen fachwissenschaftliche Ergänzungen eingetreten, was allerdings nicht allgemeine Zustimmung gefunden hat. Die größte Verschiedenheit aber zeigen die Programme der theoretischen Konferenzen, was von dem Gesichtspunkte aus ganz natürlich ist, daß die in den allgemeinen Besprechungen zu behandelnden Gegenstände, wenn auch weniger als in den Fachkonferenzen, doch auch nach dem jeweiligen Fache der einzuführenden Kandidaten sich von Jahr zu Jahr ändern können und sich wohl auch darnach richten müssen, was die Kandidaten an pädagogisch-didaktischem Rüstzeug von der Universität mitbringen.

Damit aber berühre ich eine andere Frage, die noch immer reiflicher Überlegung wert ist, nämlich die, mit welcher sonstigen Ausrüstung als der fachwissenschaftlichen ein Kandidat ins Gymnasialseminar eintreten solle. Darüber aber sind die Meinungen sehr geteilt: man ersieht dies deutlich auch an den Prüfungsordnungen für das Gymnasiallehramt in den verschiedenen Staaten. Ich ziehe hier nur einige neuere von diesen Ordnungen heran. In Preußen wird nach der Prüfungsordnung vom Jahr 1887 außer den freigewählten Fachwissenschaften 1) von allen Kandidaten, welche einer der christlichen Konfessionen angehören, Bekanntschaft mit dem Inhalte und Zusammenhange der heil. Schrift, eine allgemeine Übersicht über die Geschichte der christl. Kirche und Kenntnis der Hauptlehren ihrer Konfession gefordert; 2) von jedem Kandidaten ohne Unterschied der Nachweis, daß er klassische Werke der neueren deutschen Litteratur mit Verständnis gelesen und mit den Bedingungen des korrekten Gebrauches der deutschen Sprache sich vertraut gemacht hat; und endlich 3) Kenntnis der wichtigsten logischen Gesetze, der Hauptthatsachen der empirischen Psychologie und der wesentlichsten zu ihrer philosophischen Erklärung eingeschlagenen Richtungen, Bekanntschaft mit den philosophischen Grundlagen der Pädagogik und Didaktik und mit den wichtigsten Thatsachen ihrer Entwicklung seit dem 16. Jahrhundert. Ferner hat sich jeder Kandidat darüber auszuweisen, daß er eine bedeutendere philosophische Schrift mit Verständnis gelesen habe. In der Geschichte der Philosophie soll jeder Kandidat über die Hauptmomente orientiert sein. Man hat sich seither daran gewöhnt, die in diesen drei Punkten aufgestellten Forderungen unter dem Begriff der „Allgemeinbildung“ zusammenzufassen, und würde kurz sagen können, daß seit d. J. 1887 jeder preußische Lehramtskandidat außer seinen Fachprüfungen auch ein

Staatsexamen aus Religion, Deutsch, Philosophie und Pädagogik abzulegen habe. Im selben Umfange haben auch die sächsischen Lehramtskandidaten nach den Prüfungsordnungen v. J. 1887 u. 1888, ferner die hessischen Kandidaten nach der Verordnung v. J. 1889 den Nachweis der allgemeinen Bildung zu erbringen, während in Baden nach der Prüfungsordnung v. J. 1889 nach wie vor in der Religion kein Examen abgenommen wird. Dieses verbleibt daselbst den kirchlichen Behörden der verschiedenen Konfessionen, die ja auch den Religionsunterricht zu überwachen und bei der Besetzung von Lehrstellen mitzuwirken haben. Und damit scheint mir die badische Unterrichtsbehörde das Richtige getroffen zu haben. Es kommt bei einer solchen Religionsprüfung nach allem, was man darüber hört, nicht viel heraus. Man hat sie wohl in der Voraussetzung, daß eine Zurückweisung bei dieser Prüfung im Kandidaten pro futuro eine unbesiegbare Abneigung gegen den Gegenstand erzeugen könnte, nie recht ernst genommen, oder sich öfter mit minderen Leistungen zufriedengestellt. Das aber entspricht durchaus nicht der Würde des Gegenstandes. Sollte jedoch diese Prüfung aus Religion den Zweck haben, religiöse Gesinnung, ohne die in der That der Lehrer nicht auf der nötigen sittlichen Höhe steht, zu begründen, so scheint mir das Mittel verfehlt zu sein: durch ein Staatsexamen wird selten jemand mehr als den Wissenskreis des Kandidaten sondieren, in die Tiefe des Gefühls- und Willenslebens reicht das Senkblei des Examinators nicht hinab. Oder meint man, man müßte bei einer solchen Prüfung wenigstens konstatieren, wie es mit den religiösen Kenntnissen des Kandidaten stünde, weil er ohne diese niemals imstande sein würde, seinen Unterricht und seine Erziehungsmaßregeln auf eine religiös-sittliche Basis zu stellen? Ich meine, daß dazu auch die ad hoc eiligst zusammengerafften Kenntnisse, wie es bei einer solchen Nebenprüfung in der Regel geschieht, gar nicht ausreichen, wenn Überzeugung und Gesinnung fehlte, und diese muß viel früher begründet sein. Man sorge dafür, daß der Gymnasialschüler einen ordentlichen Religionsunterricht genieße und mit guten religiösen Kenntnissen die Schule verlasse, daß im ganzen Leben der Schule, um ein Wort von Fries zu ebrauchen, das religiöse Moment kräftig hervortrete, daß die ganze Schule von christlichem Geiste getragen werde, dann wird auch die Befürchtung Schraders, an dessen treffliche Worte Fries anknüpft, sich nicht erfüllen, daß infolge einer religiösen Lässigkeit der Lehrerwelt die Mehrzahl der sog. Gebildeten eine bewußtere, kräftigere und zugleich demütigere Teilnahme an der religiösen und kirchlichen Entwicklung werde vermissen lassen. Sicherte, wie gesagt, nur die Prüfung aus Religion eine echt religiöse Auffassung unseres Berufs, dann hätte man in anderen Staaten wie in Österreich, Württemberg, Baden u. s. w. längst einen energischen Ruf nach dieser Prüfung vernommen, was meines Wissens daselbst niemals der Fall gewesen ist. Im Gegenteile, dort wo diese Prüfung besteht, ist öfters der Antrag auf deren Aufhebung gestellt worden. Ich brauche die Herren statt vieler Beispiele nur an die Rede des damaligen Rektors der Berliner Universität Prof. Tobler auf der Dezemberkonferenz d. J. 1890 zu erinnern, worin er auf die Religionsprüfung im Lehrerexamen verzichten zu können glaubte, indem er sagte: „Wenn es sich um die eigentliche Religionswissenschaft handelt, so kommt diese bei

der Lehrthätigkeit sehr vieler Lehrer so gut wie gar nicht in Betracht; von unendlich höherer Bedeutung ist das religiöse innere Verhältnis des Lehrers. Das aber würde ich als ein Unglück ansehen, wenn es zu einer Prüfung der religiösen Gesinnung der Lehramtskandidaten kommen sollte".

Scheidet man die Religionslehre aus den Gegenständen der allgemeinen Prüfung aus, so bleibt noch immer ein ganz erklecklicher Rest von Wissensstoff übrig, den nach den Prüfungsordnungen fast aller Staaten jetzt jeder Lehramtskandidat für höhere Schulen außer seinen Hauptfächern zu bewältigen hat: Deutsch, Philosophie und Pädagogik. Ich schweige hier ganz von dem Vorschlage Schraders, der auf das preußische Prüfungsreglement v. J. 1866 zurückgeht, daß unter diese Gegenstände außerdem die Geschichte aufzunehmen sei, da eine solche Forderung bei dem Ausmaß des Wissens, das billigerweise von jedem Kandidaten in seinen speziellen Fächern verlangt werden muß, zeitlich und gehirnpsychologisch ganz undenkbar ist. Auch die bloße Repetition des ganzen Geschichtsstoffes, wie er dem Abiturienten geläufig sein müßte, ist, zu allem anderen dazu genommen, wie mir scheint, eine unerträgliche Belastung. Es wäre ja sehr schön und würde gewiß dem konzentrierenden Unterrichtsverfahren sehr zustatten kommen, wenn jeder junge Lehrer so wie ein kleiner πολυμαθής an seine Aufgabe herantreten könnte: da könnte er freilich associieren und Fäden ziehen und in Scienzen blicken, weit und tief, aber man muß eben nicht alles von einem verlangen wollen. Wozu bilden wir denn Lehrerkollegien, als daß jeder sein Pfund auf Zinsen anlege, so gut er es vermag. Dann möge man doch auch dem freien Bildungsstreben des Einzelnen etwas zutrauen: es gibt im Schulleben für den Lehrer der Anregungen zu weiterer auch exoterischer Ausbildung des Wissenskreises genug, und da wird sich wohl auch manche Lücke nach und nach von selbst ausfüllen. — Also an Geschichte dächte ich gleichfalls bei dieser Prüfung nicht, ganz abgesehen davon, daß der Kandidat für klassische Philologie in seinem Examen ja sicher gut Bescheid in der Geschichte des Altertums und der Germanist in der des Mittelalters und der Neuzeit wissen muß.

Wovon aber gar nicht abgesehen werden kann, das ist der Nachweis einer allgemeinen philosophischen und pädagogischen Bildung, des korrekten Gebrauches der Unterrichtssprache, sowie der Bekanntschaft mit den Hauptwerken ihrer schönen Litteratur. Soweit ich die Prüfungsordnungen der verschiedenen Staaten kenne — und es ist jetzt gar nicht schwer, sich darüber zu orientieren, da der betreffende Sammelband des Baumeister'schen Werkes das ganze Material herbeischafft — ist überall die Wichtigkeit dieser Disziplinen durch ihre Aufnahme in den Kanon anerkannt. Daß in einzelnen Prüfungsordnungen, wie in denen Preußens, Sachsens mit der Religion, in der Württembergs außerdem mit Geschichte, Geographie, Französisch, Rechnen u. s. w. noch darüber hinausgegangen wird, ist z. T. schon erwähnt worden und kann der überall anerkannten Bedeutung der früher erwähnten Hauptfächer keinen Eintrag thun. Eher ist die Frage zu stellen, 1) in welchem Umfange jene Gegenstände von jedem Kandidaten beherrscht werden sollen, 2) ob sie wirklich alle den Gegenstand einer besonderen Prüfung abgeben sollen und 3) wenn dies der Fall ist, wann diese Prüfung abzunehmen ist. Auf

diese Fragen kann man, wie ich glaube, nur Antwort geben, wenn man alle Veranstaltungen zur Lehrervorbildung als Ganzes ins Auge faßt und namentlich auch die Aufgaben des Gymnasialseminars mit beachtet.

Beginnen wir mit der Pädagogik! Welche pädagogische Vorbildung muß der Seminarleiter bei seinen Kandidaten voraussetzen, damit er nicht ins Blaue hineinbaue und Zeit finde für die Anbildung einer gewissen Unterrichtspraxis, die doch immer die Hauptsache bleiben wird? Nach meinen persönlichen Erfahrungen kann ich sagen, daß ich die schönsten Erfolge mit Kandidaten erzielt habe, welche mit einer soliden philosophischen Bildung ins Seminar eintraten und als Mitglieder des pädagogischen Univ.-Seminars wenigstens in der Hauptsache kennen gelernt hatten, welches die Stufen der geistigen Aneignung seien und wie man diesen in der didaktischen Formgebung gerecht werden könne. Prof. Rein stellt dem pädagogischen Universitäts-Seminar, wie er sich jüngst in der Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik (IV., 4. S. 280) wieder vernehmen ließ, noch viel höhere Ziele, und wie er die Gymnasialseminare nicht als Konkurrenzanstalten der pädagogischen Universitäts-Seminare ansieht, so werden die Leiter der Gymnasialseminare dankbar anerkennen, wenn ihre Arbeit immer einen solchen Rückhalt an der Universität findet. Je tüchtiger am päd. Univ.-Seminar vorgearbeitet worden ist, desto leichter entgeht man der Gefahr, die Prof. Rein, wie es scheint, zu sehr befürchtet, daß die Erziehungswissenschaft in den Gymnasialseminaren zu einem dürren Katechismus von einigen didaktischen Regeln und Kniffen zusammenschrumpft. Es geht nach meinen Erfahrungen noch immer ganz gut an, die Belehrungen der Kandidaten hier in einer gewissen Höhe zu halten. Wir haben uns meist an Willmanns Didaktik gehalten und sind so wohl von vornherein einer Versimpelung und Verseichtung aus dem Wege gegangen. Alles dies aber gestaltet sich hier um so fruchtbarer, als man ja immer ausreichend Gelegenheit zur Exemplifikation hat. Wofür aber die Zeit hier gar nicht hinreicht, das ist die Geschichte der Pädagogik. Diese muß, wie ich glaube, an der Universität abgethan sein. Ich wüßte nicht, woher ich, etwa abgesehen von der Vorlage der wichtigsten pädag. Quellenwerke, im Seminar die Zeit finden sollte, ohne Vernachlässigung von viel wichtigeren Dingen Geschichte der Pädagogik zu treiben. Daß er sich darin über die Hauptpunkte orientiert habe, hat der Kandidat meines Erachtens schon vor dem Staatsexamen durch ein Kolloquienzeugnis oder durch ein Zeugnis über die Teilnahme an den Übungen des pädagogischen Univ.-Seminars darzuthun. Was er sonst vorläufig an Pädagogik braucht, wird er während seines Seminar- bezw. Probejahres lernen, und es zu bekunden, ist ihm nicht bloß in den regelmäßigen Sitzungen Gelegenheit gegeben, sondern namentlich in der sog. pädagogischen Schlußarbeit, die eine rechte Probe seines Interesses für die Pädagogik, aber auch seines Verständnisses und Geschickes bei der Behandlung didaktischer Fragen abgeben kann. Daß es außerdem noch einer besonderen Prüfung aus der Pädagogik bedürfte, will mir nicht recht einleuchten, wobei natürlich immer vorausgesetzt wird, daß es im Gymn.-Seminar ordentlich zugegangen ist, daß das ganze Jahr (nach dem preußischen Statut sind sogar 2 Jahre dafür gegeben) fleißig gearbeitet wurde, und daß seitens aller bei

der Einführung beteiligten Faktoren der nötige Ernst vorhanden war. In diesem Falle könnte man ruhigen Gewissens von der sog. pädagogischen Hausarbeit, die z. B. auch in Österreich bisher einen Teil des Staatsexamens ausmachte, absehen. Denn, wie jetzt selbst fast alle unsere wissenschaftlichen Prüfungskommissionen zugestanden haben, ist recht wenig dabei herausgekommen. Der Kandidat sollte über irgendeine pädagogische oder didaktische Materie schreiben bloß auf Grund der Erinnerungen aus seinem Schülerleben, höchstens auf Grund von einigen im Privatunterricht erworbenen Erfahrungen; mit der Schule selbst war er ja bisher nicht weiter in Berührung gekommen.

Wesentlich anders steht die Sache mit der philosophischen Vorbereitung der Kandidaten. In einzelnen Staaten wie in Österreich, Ungarn, Württemberg u. s. w. wird hiefür durch einen propädeutischen Unterricht in der Logik und Psychologie schon auf dem Gymnasium ein gewisser Grund gelegt. Die meisten andern Staaten haben sich hingegen, wie ich glaube zu ihrem Nachteile, dieses den rechten Abschluß des gymnasialen Unterrichts bildenden Gegenstandes begeben, und nicht umsonst ist dort jetzt öfter als früher der Ruf nach Wiedereinführung der philosophischen Propädeutik als eines selbständigen Unterrichtsgegenstandes laut geworden. Wird diese Disziplin am Gymnasium im rechten Geiste gegeben (und dazu bedarf es allerdings eigens hiefür qualifizierter Lehrer), dann ist damit für den Studenten an der Universität schon Anlaß, Neigung und wohl auch genugsam Apperzeptionsstoff gegeben, um philosophische Vorlesungen zu besuchen und sich nach eigener Wahl mit philosophischen Materien zu beschäftigen. Ersprießlich wäre es wohl, wenn er dabei namentlich die Psychologie und Ethik als die fundamentalen Wissenschaften der Pädagogik in seinen Gesichtskreis zöge, allein in gewissem Sinne sind doch beide Disziplinen implicite fast überall gegeben, wo das Nachdenken über transcendente Fragen einsetzt. Unerläßlich erschiene mir allerdings der Besuch eines Kollegiums über Psychologie und Ethik, wo auch das Gymnasium nicht einmal einen Überblick über diese Materien gegeben hat. In jedem Falle aber sollte sich jeder Kandidat schon vor seinem Staatsexamen mit mindestens zwei Kolloquienzeugnissen darüber ausweisen können, widrigenfalls er zur Staatsprüfung aus den Hauptfächern nicht zugelassen werden dürfte. Diese Vorlage aber, meine ich, sollte vollständig genügen, eine weitere Prüfung wäre dann auch aus Philosophie nicht mehr abzunehmen. Die meisten der künftigen Lehrer suchen sich ohnehin die philosophische Doktorwürde zu erwerben, was doch wohl ohne weitere philosophische Studien nicht abgeht, und wenn nun auch noch durch Einführung der philosophischen Propädeutik in dem Gymnasialunterricht ein neuerlicher Antrieb für einen Bruchteil der Lehrerkollegien hinzukäme, sich mit Philosophie eingehender zu beschäftigen, so könnte man in diesem Punkte füglich nicht mehr verlangen.

So verbliebe denn von den anfangs erwähnten Gegenständen nur noch das Deutsche, das nun doch wohl der eigentlichen Hauptprüfung vorbehalten bleiben sollte. Auch in diesen grundlegenden Gegenständen gänzlich von einem wirklichen Examen abzusehen, würde ich nicht vorzuschlagen wagen, da bedauerlicher Weise gerade darin, was auch Schrader und Fries bestätigen, die Prüfungszeugnisse

der Kandidaten vielfach auf große Defekte schließen lassen. Es ist konstatiert worden, daß der Lehramtskandidat oft nicht einmal mehr über jene Kenntnisse im Deutschen verfügte, die er als Abiturient besaß, und da wird es um so notwendiger sein, durch die Prüfung eine Auffrischung des Verlorenen und wohl auch noch etwas mehr zu erzwingen, als jeder philologische Lehrer mehr oder weniger in die Lage kommt, mindestens in den unteren Klassen das Deutsche zu lehren.

Nach dem Gesagten kommt also für mich die Frage über eine zweite Prüfung und den Zeitpunkt derselben ganz in Wegfall: es gäbe hinfort nur gewisse Vorbedingungen für die Zulassung zum Hauptexamen, so den ordnungsmäßigen Studiennachweis in den Hauptfächern durch den Besuch von Vorlesungen in Fachseminarien sowie des pädagogischen Seminars, weiter zweier Kolloquien aus der Philosophie und Pädagogik, hierauf das aus den 3 Abschnitten: Haus-, Klausurarbeiten und mündlicher Prüfung bestehende Hauptexamen und endlich eine 1jährige Probepraxis im Gymnasialseminar. Berechnet man das Universitätsstudium auf 4 Jahre, den ganzen Prüfungsaktus auf 2 Jahre[1]) und die Probepraxis auf 1 Jahr, so könnte

[1]) Herr Kollege Loos schreibt uns auf eine Anfrage bezüglich dieser zwei Jahre Folgendes: „Ein Jahr geht fast auf die Bearbeitung der Hausaufgaben auf und das zweite Jahr auf die Vorbereitung zur Klausurprüfung und zum mündlichen Examen." Das werde jedoch, fügt er hinzu, durch die Erleichterungen in der neuen Prüfungsordnung besser werden. Diese ist datiert vom 30. August 1897. Da gegenwärtig auch in Preußen die Prüfung der Kandidaten für das höhere Schulamt Abänderungen erfahren soll, so wird es nicht unangemessen sein, wenigstens den Erlaß des österreichischen Kultusministers hier mitzuteilen, mit dem er die neue Examenordnung den Direktionen der k. k. wissenschaftlichen Prüfungskommissionen zugehen ließ.

„Die Wahrnehmung, daß zahlreiche Kandidaten Jahre zur Vollendung ihrer Lehramtsprüfung brauchen, indem die vorgeschriebenen Termine für die Ablieferung der schriftlichen Hausarbeiten wiederholt verlängert werden müssen und die Teilprüfungen durch lange Zwischenzeiten getrennt werden, ließ einige Mängel der Prüfungsvorschrift vom Jahre 1884 und 1893 oder ihrer Durchführung erkennen, die umsomehr eine Sanierung verlangen, als dadurch die materiellen Interessen der Kandidaten ohne einen wesentlichen Vorteil für ihre theoretische Ausbildung geschädigt werden und der Mangel an vollständig qualifizierten Lehramtskandidaten sich in allen Disziplinen der Mittelschule in empfindlicher Weise fühlbar macht.

Diesem Zwecke dienen die in der neuen Prüfungsvorschrift im Einvernehmen mit den Prüfungskommissionen durchgeführten Neuerungen, die weder eine Herabsetzung des Prüfungszieles bedeuten, noch eine Gefährdung des Bildungsgrades des Mittelschullehrstandes besorgen lassen. Die wichtigsten derselben sind:

Es wird den Lehramtskandidaten gestattet, sich schon nach Absolvierung des siebenten Semesters ihrer Hochschulstudien zur Prüfung zu melden und um Stellung von Themen zur schriftlichen häuslichen Bearbeitung anzusuchen. Damit aber die häuslichen Arbeiten innerhalb der von der Prüfungsvorschrift normierten Zeit zum Abschluß gebracht werden können, mögen die Kommissionen es vermeiden, Themen von zu großem Umfange oder solche, die umständliche Vorarbeiten verlangen, zu stellen, da es nicht auf den Umfang der Arbeiten ankommt, um zu erkennen, ob ein Kandidat die entsprechende Ausbildung in seinem Fache sich erworben habe. Eine Abhandlung von 1 bis höchstens 3 Druckbogen wird diesem Zwecke vollauf zu genügen vermögen.

Die sogenannte pädagogisch-didaktische Hausarbeit wurde fallen gelassen. Dafür wird durch die neue Vorschrift der Lehramtskandidat verpflichtet, sich während seiner Studienzeit mit dem Studium der Philosophie (insbesondere Psychologie) und der Pädagogik (insbesondere Geschichte derselben seit dem sechzehnten Jahrhundert) zu beschäftigen, indem er nicht bloß die betreffenden Vorlesungen inskribiert, sondern durch Vorlage von Kolloquienzeugnissen der Prüfungskommission den Beweis erbringt, daß er dieselben mit Erfolg gehört habe.

Zeugnisse über die thätige Teilnahme an seminaristischen Übungen in diesen Disziplinen, von den Leitern derselben ausgestellt, können die Kommissionen als einen Ersatz für die Kolloquienzeugnisse gelten lassen. Dadurch, daß diese Zeugnisse von den Kandidaten schon während ihrer Universitätsstudien erworben werden können, erscheint ein in den Lehrerkreisen wiederholt

der junge Mann, welcher sich dem Lehramte zuwendet, im besten Falle nach einem 16jährigen Studium (das Gymnasium zu 9 Jahreskursen gerechnet), also mit 25—26 Jahren ins Brot kommen. Freilich wird auch das leider nicht die Regel sein. Erfahrungsgemäß kommen auf dieser Bahn viele Entgleisungen vor, und nicht selten beginnen die jungen Leute erst mit 28—30 Jahren ihr Lehramt. Aber auch schon bei regelmäßigem Studienverlauf sind sie von vornherein allen anderen Berufsständen, namentlich den Juristen gegenüber im Nachteile, ein Umstand, welcher gewiß einen ständigen Lehrermangel herbeiführte, wenn nicht ideale Zugkräfte wirksam wären, die Lust am Wissen und die Lust am Lehren. Und die wollen wir doch selbst am allerwenigsten in unsern Kreisen missen. Wir wollen

---

geäußerter Wunsch, daß nämlich ein Teil der Prüfung innerhalb der Studienzeit falle, erfüllt und für die Prüfung aus der Fachgruppe Zeit gewonnen.

Eine weitere Vereinfachung der schriftlichen Prüfung soll darin gefunden werden, daß wenn sich Kandidaten in den Seminarien, wissenschaftlichen Instituten oder Laboratorien ernst und fleißig beteiligt und daselbst eine größere wissenschaftliche Arbeit vollendet haben, diese von der Prüfungskommission als Ersatz für eine Hausarbeit angesehen werden darf. Als Voraussetzung hat dabei zu gelten, daß solche Arbeiten von den Leitern der betreffenden Seminare, Institute, Laboratorien der Annahme für würdig befunden wurden und als solche bestätigt werden. Dieselbe Bedeutung soll nach wie vor approbierten Doktordissertationen zukommen.

Solche Arbeiten sind in formeller Hinsicht wie eine Hausarbeit zu behandeln, das heißt, von der Kommission zu zensurieren und demnach auch dem Prüfungsakte beizuschließen. Die Bestimmung der zweiten Hausarbeit bleibt der Prüfungskommission überlassen.

Durch diese Erleichterungen wird es der Mehrzahl der Kandidaten möglich sein, im Laufe des ersten Jahres nach Vollendung ihrer Universitätsstudien die volle Approbation erlangt zu haben, welche den Antritt des Probejahres gestattet.

Die Arbeitszeit für die Klausurarbeiten wurde bezüglich der Hauptfächer auf 8, bezüglich der Nebenfächer auf 4 Stunden herabgesetzt. Es werden demnach nur Themen solcher Art zu stellen sein, die innerhalb dieser Zeit thatsächlich bearbeitet werden können. Aber auch bei dieser Forderung wird es sich empfehlen, zwischen den Klausurprüfungstagen zur Erholung der Kandidaten einen Tag frei zu halten.

Die Forderungen bei der mündlichen Prüfung haben innerhalb der in der Prüfungsvorschrift gesteckten Grenzen besonders die thatsächlichen Bedürfnisse für das praktische Lehramt an den Mittelschulen zu beachten. Bei den Prüfungen aus den Nebenfächern wird zu berücksichtigen sein, daß die Kandidaten neben den Forderungen im Hauptfache diesen Fächern viel geringere Zeit und Arbeit widmen können, und daß für den Unterricht in den unteren Klassen ein dem Umfang nach weit geringeres Maß von Kenntnissen wie für den in den oberen Klassen genügen darf. Demnach wurden die Forderungen aus klassischer Philologie als Nebenfach rücksichtlich der Hilfsdisziplinen herabgesetzt und den thatsächlichen Bedürfnissen entsprechend modifiziert, und wurde bezüglich der Prüfung aus der Unterrichtssprache als Nebenfach insbesondere die Forderung bei der Prüfung aus Litteraturgeschichte erheblich eingeschränkt.

Hie und da zutage getretene übergroße Ansprüche gerade in den Nebenfächern scheinen es mitverursacht zu haben, daß die Teilung der Gesammtprüfung fast zur Regel geworden ist. Durch diesen Vorgang wurde die wünschenswerte Beurteilung der sämmtlichen Leistungen des Kandidaten für die Zuerkennung der Approbation sehr erschwert und mußten die Kandidaten der aus solcher Beurteilung sich ergebenden Vorteile verlustig werden. Die neue Prüfungsvorschrift will diesem Übelstande durch Einschränkung der Teilprüfungen begegnen und rechnet auf eine energische Bekämpfung der bestehenden Übung seitens der Prüfungskommissionen. Je mehr übrigens bei den Kandidaten die Ueberzeugung Platz greifen wird, daß die Approbation in erster Reihe von dem Grade methodischer Durchbildung und verständiger Beherrschung des Gegenstandes, welche nur durch gewissenhafte Ausnützung der Studienzeit gewonnen werden, nicht aber von eilig für die Prüfung zusammengerafften gedächtnismäßigen Kenntnissen abhängt, umsoweniger werden diese selbst die Teilung der Prüfung anstreben.

Endlich wurde bezüglich der Form der Zeugnisse bisher von den Lehramtskandidaten schwer empfunden, daß das oft eine Fülle von tadelnden Einzelbemerkungen enthaltende Prüfungsprotokoll vollständig in den Text der Zeugnisse aufgenommen wurde. Von dieser Gepflogenheit, wo sie besteht, ist in Hinkunft Umgang zu nehmen, und hat sich der Text des Zeugnisses im Sinne der Prüfungsvorschrift auf ein charakteristisches, nach bestimmten Kalkülen abgestuftes Gesammturteil zu beschränken, das nur in kurzer Weise begründet werden mag." U.

es denjenigen, die sich aus reiner Liebe dem Lehrfache widmen und damit einen materiell wohl am wenigsten lohnenden Weg betreten, doch nicht auch noch selbst durch allerhand Forderungen erschweren, wenn wir sehen, daß es möglich ist, in kürzerer Zeit und mit dem Aufgebot von weniger Mitteln die Bedingungen für ein ersprießliches Lehr- und Erziehungsamt zu schaffen. Darum weg mit unnötigen Prüfungen und fort mit dem 2. Seminarjahr! Ich bin der Überzeugung, daß die von mir hier nur flüchtig skizzierten Einrichtungen, wenn sie nur sonst recht wirksam gestaltet werden, vollständig hinreichen, unseren Lehrerkollegien immer hinreichenden Zuwachs und dem Staate tüchtige Jugendbildner zu schaffen."

Nach diesem mit Beifall aufgenommenen Vortrag ergriff zuerst Rektor Dr. Arnold-München das Wort: Mit seinem Gymnasium sei bereits im vierten Jahre ein Seminar verbunden, das er zu leiten habe. Infolge der hierbei gemachten Erfahrungen habe er über die praktische Vorbildung der künftigen Gymnasiallehrer Grundsätze gewonnen, die mit den von Direktor Loos ausgesprochenen im allgemeinen übereinstimmten. Diese Grundsätze seien auch in die definitive Seminarordnung aufgenommen worden, welche das bayerische Staatsministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten unterm 2. Februar d. J. erlassen habe und mit welcher der Seminarbesuch zugleich obligatorisch geworden sei.[1]) Was dagegen die Anforderungen an die allgemeine Bildung der Kandidaten betreffe, so weiche er von Direktor Loos mehrfach ab. Er schließe sich den Anforderungen an, welche in der neuen bayerischen Prüfungsordnung vom 21. Januar 1895 gestellt wurden.[2])

---

[1]) Die Verordnung ist abgedruckt im Amtsblatt des Ministeriums 1897 Nr. 4.

[2]) Abgedruckt in dem Ministerialblatt d. J. 1895 Nr. 3. Interessant dürfte darin außer dem oben Angeführten besonders Folgendes sein:

Als Bedingungen für Zulassung zum ersten Abschnitt der philologisch-historischen Prüfung werden in § 19 bezeichnet das Absolutorium eines humanistischen Gymnasiums und ein dreijähriges Studium an einer inländischen Universität. Von diesen drei Jahren müssen mindestens 4 Semester dem Besuch von Vorlesungen aus der klassischen und deutschen Philologie und der einschlägigen Seminare zugewendet worden sein. Außerdem ist der Besuch mindestens dreier ordentlicher Vorlesungen aus dem Gebiete der Geschichte (einschließlich der Kultur- und der Litteraturgeschichte) und der Geographie und mindestens einer ordentlichen Vorlesung aus dem Bereich der zweiten Sektion der philosophischen Fakultät geboten. — Die schriftliche Prüfung umfaßt im ersten Abschnitt einen deutschen Aufsatz über ein Thema, dessen Bearbeitung den Stand der allgemeinen Bildung des Kandidaten erkennen läßt, und Uebersetzungen in das Lateinische und Griechische, sowie aus dem Lateinischen und Griechischen. In der mündlichen Prüfung werden Stellen aus den vorzüglichsten altklassischen Schulautoren vorgelegt und die Kenntnisse in der griechischen und römischen Literaturgeschichte sowie in den griechischen und römischen Altertümern ermittelt. Ferner haben alle Kandidaten ihre Bekanntschaft mit den Hauptgesetzen der historischen deutschen Grammatik sowie mit den Hauptmomenten der älteren und neueren deutschen Literatur, insbesondere mit den Hauptwerken der zweiten klassischen Periode nachzuweisen und eine Stelle aus der mittelhochdeutschen Schullektüre (Nibelungen, Walther) zu erklären. Endlich müssen sämtliche Kandidaten ihre Kenntnisse in der griechischen und römischen, sowie in der deutschen und bayerischen Geschichte unter Einbeziehung der Hauptmomente der Weltgeschichte darlegen

Bedingungen für Zulassung zum zweiten Abschnitt der Prüfung sind nach § 24 erstens, daß der Kandidat ein viertes Jahr auf der Universität verblieben ist und dieses dem Studium der Philologie gewidmet hat; zweitens die Einsendung einer wissenschaftlichen Abhandlung entweder aus der klassischen Philologie oder aus der deutschen Philologie oder aus der Geschichte [die Wahl des Themas hängt im Einzelnen von der freien Bestimmung des Kandidaten ab]; drittens der Besuch einer ordentlichen Vorlesung über Pädagogik (Theorie oder Geschichte) und einer ordentlichen Vorlesung über Geschichte der Philosophie. Die Kandidaten, welche eine Arbeit aus der klass. Philologie einreichen, haben weiterhin den Besuch einer ord. Vorlesung

Da in Bayern Seminare zur Zeit nur für die Kandidaten der altphilologischen und historischen Fächer eingerichtet seien, so nehme er im Folgenden auch lediglich auf solche Kandidaten Bezug. Die Kandidaten dürften in Bayern das Seminar erst dann besuchen, wenn sie die ganze Lehramtsprüfung bestanden hätten. Die letztere zerfalle aber in zwei Abschnitte, die nach dem dritten, bezw. vierten Universitätsjahre abzulegen seien. Bei dem ersten Abschnitte werde — abgesehen von den altphilologischen Fächern und der Geschichte — eine Prüfung im Deutschen abgelegt, bestehend in einem deutschen Aufsatz und mündlich zu beantwortenden Fragen aus der historischen Grammatik, der Literatur und dem Mittelhochdeutschen; bei dem zweiten Examen werde — abgesehen von einer wissenschaftlichen Arbeit und einem damit zusammenhängenden Kolloquium — mündlich aus Pädagogik samt ihrer Geschichte, aus Archäologie und Geschichte der Philosophie geprüft. Die in den ersten Abschnitt fallende Prüfung aus der Geschichte sei nach seiner Ansicht schon aus dem allgemeinen Grunde eines fruchtbaren Betriebs des deutschen und altklassischen Unterrichts, in Bayern aber auch noch aus dem besonderen Grunde notwendig, weil durch das streng durchgeführte Klassenlehrersystem jeder Altphiloloqe in die Lage versetzt werden könne, Geschichtsunterricht zu erteilen. Da hiernach in Deutsch, Philosophie, Pädagogik und Archäologie geprüft werde, so sei nach seiner Meinung in Bayern hinreichend für die allgemeine Bildung der Kandidaten Sorge getragen; nur wünsche er gleichfalls, daß die letzteren auf der Universität auch in die Psychologie eingeführt würden. Eine dritte Prüfung nach Abschluß des Seminarjahres aber halte er für unnötig, da während des ganzen Seminarkurses überhaupt und auf Grund der von jedem Seminarmitgliede zu fertigenden größeren pädagogischen Arbeit die Qualifikation der zugelassenen Kandidaten ausreichend gewürdigt werden könne. Auf das Seminarjahr noch ein weiteres Probejahr folgen zu lassen erachte er für eine ebenso überflüssige als demütigende Belästigung der Kandidaten, die ja schon während des Seminarkurses Gelegenheit zu selbständiger Unterrichtserteilung hätten und hievon, wie er bezeugen könne, nicht nur mit besonderer Freude, sondern auch mehrfach mit anerkennenswertem Erfolge Gebrauch machten.

über Archäologie nachzuweisen, während diejenigen, welche ein Thema aus der deutschen Philologie oder der Geschichte bearbeitet haben, statt dessen den Besuch einer einschlägigen fachwissenschaftlichen Vorlesung darthun können. — Die mündliche Prüfung beginnt mit einem Kolloquium über die zugelassene wissenschaftliche Arbeit. Hierauf haben die Kandidaten Beweise ihrer Studien über Pädagogik und Geschichte derselben zu geben; die Kandidaten, von denen eine Arbeit aus der klassischen Philologie vorliegt, auch Beweise ihrer Kenntnisse in der Archäologie und der Geschichte der antiken Philosophie; die aber, deren Arbeiten dem Gebiete der deutschen Philologie oder der Geschichte angehören, müssen ihre Bekanntschaft erweisen mit der deutschphilologischen Wissenschaft, bezw. mit den wichtigsten Quellen der deutschen und bayerischen Geschichte, sowie mit den historischen Hilfswissenschaften (Paläographie, Diplomatik, Chronologie, historischer Geographie) und mit der Geschichte der neueren Philosophie.

Zweierlei charakterisiert in bemerkenswerter Weise diese bayerischen Bestimmungen im Vergleich zu denen anderer deutscher Staaten: die feste Verpflichtung der Studierenden zu einer großen Reihe von Vorlesungen und seminaristischen Übungen und der Umfang der Vorbildung, zu der die Kandidaten für die philologisch-historischen Fächer veranlaßt werden. Das erstere Charakteristikum zeigen ebenso die Bestimmungen über die Examina für mathematischen und physikalischen Unterricht und für die Lehrbefähigung in neueren Fremdsprachen. Dagegen erscheinen die Lehrer für diese Unterrichtsfächer auch nach der Prüfungsordnung durchaus als Fachlehrer. U.

Prof. Dr. Kropatscheck erklärt, nicht die Absicht gehabt zu haben, über die zur Diskussion gestellten Fragen zu sprechen; da ihn aber der verehrte Vorsitzende ohne Weiteres aufgerufen habe, so wolle er sich einige Bemerkungen erlauben. Von dem Herrn Referenten abweichend, wünsche er auch der Religion ihren Platz bei der Prüfung in allgemeiner Bildung erhalten zu sehen. Natürlich wolle er keine Gewissens-, wohl aber eine Wissensprüfung. So gut nur der Lehramtskandidat für „gebildet" angesehen werden könne, der die Litteratur des deutschen Volkes kenne, so gut müsse man auch von ihm fordern, daß er die Religion seines Volkes kenne. Die Unkenntnis unserer Gebildeten sei in dieser Hinsicht recht groß. Zur allgemeinen Vorbildung für den Beruf des Lehrers gehöre genau genommen nur Pädagogik und ihre Basis, die Philosophie. Fordere man mehr, z. B. Kenntnis der Geschichte, der nationalen Litteratur, so dürfe auch die Religionswissenschaft nicht fehlen. — Da in Preußen, fährt H. Kropatscheck fort, an eine Abänderung der Prüfungsordnung gedacht werde, so sei es wohl am Platze, auf einige Fragen hinzuweisen, die bei solcher Veränderung auftreten würden. Die eine sei, ob es nicht angezeigt wäre, dem schulmännischen Element in der Prüfungskommission einen größeren Einfluß einzuräumen, als bisher in Preußen geschehen. Eine andere, wie lange die Studienzeit dauern solle. Ihn dünke es gut, an den sechs Semestern als Minimum festzuhalten, um die Vorbildungszeit nicht unnötig zu verlängern und die Studien selbst nicht noch mehr in Spezialitäten zu treiben. Eine dritte Frage sei ferner, wie man über Zwangskollegien denke.[1]) Die Planlosigkeit im Studieren sei unzweifelhaft groß, doch gegen den Zwang spreche viel. Aber vielleicht Studienpläne oder orientierende Vorlesungen bewährter Schulmänner? Weiter frage sich, wohin die Prüfung in allgemeiner Bildung gelegt werden solle. Doch unmöglich, wie einmal vorgeschlagen sei, an den Schluß des dritten Semesters. Dann könne man Pädagogik überhaupt noch nicht prüfen, andere Dinge, wie Philosophie, Geschichte, Litteratur nur unvollkommen oder nur bei thatsächlicher Überfütterung der Studenten. Auch sei bei der Anstellung dann wohl Alles wieder vergessen. Redner ist am meisten für zwei Prüfungen, ganz wie bei den Juristen, von denen die erste eine wissenschaftliche Fachprüfung nach Abschluß des akademischen Studiums, die andere mehr auf die berufliche Praxis, auf Pädagogik und allgemeine Bildung gerichtet wäre. Daß der fachwissenschaftlichen Ausbildung der breiteste Raum verbleibe, sei durchaus notwendig, da wissenschaftlich begründete Kenntnisse allezeit die Voraussetzung für die spätere pädagogische Ausbildung der Lehrer seien.

Dir. Geheimerat Jäger—Köln pflichtete Herrn Loos entschieden darin bei, daß ein Seminarjahr im Allgemeinen genüge und danach das Probejahr eigentlich überflüssig sei: nach dem Seminarjahr beginne unter normalen Verhältnissen jenes Probandentum und jene Bewährungszeit, in der der Lehrer beständig, wenn er gut werden und frisch bleiben wolle, weiter lernen müsse, und die eigentlich erst mit seinem Tode und im günstigeren Fall mit seiner Pensionierung endige. Dabei

[1]) Vgl. zu diesem Punkt das oben in der Anmerkung zu S. 124 u. 125 aus den bayerischen Bestimmungen Mitgeteilte.

sprach sich H. Jäger gegen die gräuliche Charakterisierung eines durchgebildeten und im besten Mannesjugendalter stehenden Menschen als „Probekandidat" aus, eine Titulatur, der man unter den vielen abschaffungswürdigen Titeln den Preis zuerkennen müsse: Kandidat sei schon wenig genug, aber vollends bloß Probe-Kandidat, Kandidat auf Probe, unerträglich wenig. Von einem Examen pädagogischer Art am Ende des Seminarjahres erklärte Jäger sich keinen Nutzen zu versprechen: die von den Kandidaten in diesem Jahr erlangte Reife in pädagogischen Dingen, die allerdings auch ein gewisses Maß theoretischer Kenntnisse einschließe, könne man auch auf andere Weise konstatieren, sofern Direktor und Mitarbeiter vernunftbegabte Wesen seien. Auch solle man, soweit noch ein Stück unexaminierten Lebens da sei, dies zu erhalten suchen. Über die Frage: Gymnasialseminar oder Universitätsseminar? zerbreche er sich nicht den Kopf, meinte Jäger: beide seien gut, wenn sie nämlich gut seien.

Das Probejahr erklärten ferner gleichfalls für unnötig Dir. Dr. Kübler und Dir. Dr. Georg Schulze aus Berlin, für ziemlich überflüssig Geheimerat Dr. Kruse von Danzig. Kübler betonte dabei, daß das jetzt bestehende eine Examen seinen wissenschaftlichen Charakter in vollem Umfang behalten und, wo es nicht mehr voll und ganz einen solchen habe, ihn wieder erhalten müsse. Wenn aber am Schluß der praktischen Vorbildung wieder examiniert werden solle, so sei zu fürchten, daß aus dieser Vorbildung eine Einpaukerei werde. — Dir. Schulze bemerkte, daß zur Beschränkung der Vorbildungszeit auf ein Jahr, abgesehen von Vernunftgründen, bald auch die Not drängen werde: denn schon jetzt fehle es nach amtlichen Kundgebungen in drei Provinzen des preußischen Staates an jungem Nachwuchs für das Lehramt der neueren Sprachen, der Mathematik und der Naturwissenschaften, und es sei vorauszusehen, daß dieser Mangel sich in nächster Zeit in noch größerem Umfange und auch in den anderen Fächern fühlbar machen werde.

Etwas anerkennender drückte sich Oberlehrer Michalsky aus Sagan über das zweite Kandidatenjahr aus: es könne ja an sich nur segensreich wirken, daß aber ein Jahr hinreiche und daß die Probezeit da, wo Lehrermangel vorhanden, auf ein Jahr beschränkt werden könne und müsse, glaube auch er. (Zugleich pflichtete er den Ausführungen des H. Loos bezüglich der großen Bedeutung der Philosophie für die Vorbildung zum höheren Lehramt lebhaft bei.)

Geh. Rat Wendt von Karlsruhe bemerkte: „Gegenüber der Ansicht, daß die praktische Vorbildung der jungen Lehrer ganz und gar vom Universitätsstudium getrennt werden müsse, möchte ich doch darauf hinweisen, daß mir dazu keinerlei dringende Veranlassung vorzuliegen scheint. Wenn die jungen Philologen in ihren letzten Semestern auch auf schulmäßige Behandlung z. B. der Klassiker aufmerksam gemacht werden, so kommt dies doch wesentlich darauf hinaus, daß sie bei Behandlung eines Textes die Hauptsache im Auge behalten und das Verständnis des Ganzen durch scharfsinnige und richtige Erklärung des Textes herauszuarbeiten verstehen. Das zu lehren ist aber ebensogut Aufgabe des Universitätslehrers als es nachher im Schulunterricht angewandt werden muß. Jedenfalls haben die in dieser Richtung an der Universität Heidelberg angestellten Übungen sehr gute Dienste

gethan, und dasselbe wird über die des Rektors Prof. Richard Richter in Leipzig, der pädagogische Übungen dort an der Universität leitet, von den verschiedensten Seiten berichtet. Ob Einführung einer zweiten Prüfung der Lehramtskandidaten zweckmäßig sei, ist mir sehr zweifelhaft geworden. In Baden hat sie früher einmal existiert, ist aber nachher, weil sie entbehrlich schien, abgeschafft worden."

Dir. Uhlig von Heidelberg äußerte sich etwa folgendermaßen: „Ich wünschte, daß der eben genannte Kollege Richter, den wohl seine Sorgen für die nächsten Tage wieder aus der Versammlung abgerufen haben, hier gleichfalls das Wort nähme. Da er jedoch abwesend, so sei es mir gestattet, daran zu erinnern, daß vor zwei Jahren dieser Kollege in der sächsischen Gymnasiallehrerversammlung zu Bautzen, der auch ich die Freude hatte beiwohnen zu dürfen, unter allgemeiner, lebhaftester Beistimmung darlegte, wie von ihm Studierende der klassischen und modernen Philologie und anderer Schulwissenschaften in die pädagogische Theorie und Praxis eingeführt werden, und daß er dabei insbesondere aus seiner Erfahrung auch die Anschauung zurückwies, die in fachwissenschaftlichen Studien steckenden jungen Männer hätten noch kein Interesse und keine Befähigung für die pädagogische Praxis. Auch ich habe Teilnahme und Geeignetheit hierfür öfter gerade bei denen beobachtet, die ihrer Fachwissenschaft den regsten Eifer zuwandten. Und ich meine, pädagogische Vorlesungen sollten jedenfalls an keiner Universität fehlen, pädagogische Disputatorien sind wenigstens wünschenswert, und pädagogische Übungen dürfen nicht verbannt werden.[1]) Aber allerdings ist auch meine Ansicht, daß in der Hauptsache die praktische Anleitung besser hinter das fachwissenschaftliche Examen fällt, und daß sie vollständig nur gelingen kann, wenn damit die Einführung in den Organismus einer bestimmten Schule verbunden ist. — Doch fassen wir vor Allem ins Auge, worin wir, scheint es, alle oder fast alle einig sind; und diese Übereinstimmung dünkt mich das wertvollste Ergebnis unserer Verhandlungen. Ich meine, wir halten wohl alle das auf das Seminarjahr in Preußen folgende Probejahr nicht für etwas Notwendiges. Einige sprachen sich noch entschiedener dagegen aus. Auch in Württemberg, um das hinzuzufügen, ist jetzt bei der Neuordnung der Vorbildung für das humanistische Lehramt nur ein Jahr praktischer Vorbereitung ins Auge gefaßt. — Eine Streitfrage aber ist, ob durch ein oder zwei Examina die Tüchtigkeit der Kandidaten festgestellt werden soll. Unser Referent hat sich gegen ein Examen am Ende des Probejahrs ausgesprochen, aber er ist vermutlich auch mit derjenigen von der neuen österreichischen Prüfungsordnung gebrachten Erleichterung einverstanden, wonach („einem in den Lehrerkreisen wiederholt geäußerten Wunsch" entsprechend) ein Teil der wissenschaftlichen Prüfung, näm-

[1]) Man vgl. die Ausführungen von W. Schrader in dem an das preußische Unterrichtsministerium erstatteten Gutachten „Über die Gründung pädagogischer Lehrstühle an unseren Universitäten und über die Einrichtung des akademischen Unterrichts in der Pädagogik", abgedruckt in Fries und Menge's Lehrproben, Heft LIII. Schrader fordert Vorlesungen über Gesch. der Pädagogik und über Unterrichtslehre, auch Übungen, aber ohne Beiziehung von Schülern. Beachtenswert sind auch die Betrachtungen und Wünsche betr. die Gymnasialseminare von Prof. F. Hornemann in Hannover, vorgetragen in der Generalversammlung des Vereins der Mitglieder des höheren Lehrstandes in der Provinz Hannover am 28. Dez. 1894 und abgedruckt in dem Protokoll dieser Versammlung (Hann. 1895 bei Jänecke). Hier wird der Universität die Aufgabe zugewiesen, die allgemeinen theoretischen Grundlagen der Päd. zu bieten.

lich das Examen in Philosophie und Pädagogik, schon in Mitte der Universitätsstudien absolviert werden kann [sieh oben die Anmerkung auf S. 122—123]; Kollege Arnold hat gleichfalls gegen eine Prüfung am Ende des Seminarjahres gesprochen, aber es wäre das in Bayern die dritte. Denn dort hat man [wie oben S. 125 dargelegt] ein Examen nach dem dritten und eines nach dem vierten Universitätsjahre zu bestehen, und bei der ersten Prüfung werden die klassischen Philologen auch im Deutschen, bei der zweiten auch in Pädagogik und Geschichte der Philosophie geprüft. Auch der eben angezogene Entwurf einer neuen Prüfungsordnung für das humanistische Lehramt in Württemberg will eine Teilung der gesamten Prüfung in einen ersten, rein wissenschaftlichen Teil am Ende der akademischen Studien und einen zweiten, vorzugsweise praktischen am Ende des „Vorbereitungsjahres", und die letzte Landesversammlung des württembergischen Gymnasiallehrervereins stimmte diesem Plane durchaus zu, ja die Mehrzahl der Versammelten wünschte noch eine Vorprüfung in Philosophie nach Ablauf des ersten Studienjahres. — Wenn ich nun auch für eine zweite Prüfung eintrete, so geschieht das durchaus nicht aus chinesischer Anschauungsweise, aus Neigung zu Prüfungen: denn ich habe die Examina im Gegenteil immer für ein notwendiges Übel angesehen. Aber ich meine, daß unter Umständen zwei Examina ein geringeres Übel sind als eines, nämlich dann, wenn ein mit zu viel verschiedenen Anforderungen belastetes Examen in zwei Abschnitte zerlegt wird. Und so zu verfahren schiene mir das Zweckmäßige auch bei der Lehramtsprüfung überall, wo in ihr nicht bloß die fachwissenschaftlichen Studien, die häufig schon sehr mannigfaltiger Art sind, examiniert werden, sondern dazu noch ein Examen in Philosophie, Deutsch und Pädagogik tritt. Denn die notwendige Folge solcher Häufung verschiedenartiger Materien ist auch bei den Studierenden, die ihre Studienzeit gut angewandt haben, eine völlig nutzlose und geradezu unwürdige Repetitionshetze vor der mündlichen Prüfung, bei der insbesondere natürlich die für den künftigen Lehrer so wichtigen Gegenstände der allgemeinen Vorbildung zu kurz kommen, so daß die Ansprüche der Examinatoren auf ein eigentlich nicht zu verantwortendes Niveau heruntergeschraubt werden müssen, um Leute, die in dem fachwissenschaftlichen Examen Leidliches geleistet haben, nicht um der allgemeinen Bildung oder Unbildung willen fallen lassen zu müssen. Wo man gerade für die künftigen Lehrer an höheren Schulen eine zweite Prüfung zu vermeiden wünscht, während die Theologen, Juristen, Mediziner sie haben, da schiene es mir richtiger, das Examen in Philosophie, Pädagogik u. s. w. ganz zu streichen, als es zu der Prüfung in den Fachwissenschaften zu stopfen. Und wenn man diese Erleichterung den Kandidaten nicht glaubt gewähren zu können, nun, dann schaffe man ihnen die andere, die Zerlegung des Examens in zwei Abschnitte: denn als eine Erleichterung würde diese Einrichtung gegenüber einer ungeteilten ernsthaften Prüfung in allen Prüfungsgegenständen von den Examinanden selbst ebenso sicher empfunden werden, wie die Juristen, Theologen, Mediziner zweifellos die Frage verneinen würden, ob sie lieber in einem Examen über all die Gegenstände gefragt sein wollten, über die sie jetzt in zwei Examina Rechenschaft geben müssen. — Übrigens ist die Teilung der Lehramtskandidatenprüfung

von mehr als einer bedeutungsvollen Stimme auch in Preußen befürwortet worden. Ich erlaube mir Schraders Worte, die mir zur Hand sind, aus seiner „Verfassung der höheren Schulen“ anzuführen: „Es ist sicher, daß sich die Kandidaten auf diesen Teil der Prüfung (das Examen in allgemeiner Bildung) in der Regel sehr oberflächlich, ohne jeden nachhaltigen Gewinn und doch auf Kosten ihrer wissenschaftlichen Fachbildung vorbereiten. Andrerseits aber kann der Staat niemals von der Forderung ablassen, daß die Lehrer der höheren Schulen so viel allgemeine Bildung besitzen müssen, um den Zusammenhang der Schulwissenschaften und ihr gegenseitiges Verhältnis im Jugendunterricht zu begreifen und sich insbesondere die hervorragende Bedeutung der ethischen Fächer für die Erziehung klar zu machen. Wie ist hier zu helfen? Einfach dadurch, daß man auf zwei verschiedene Akte verlegt, was in einen zusammengefaßt Streit und Hemmung erregt, was aber in sachlicher und zeitlicher Trennung beide Teile fördert.“ Und ebenso urteilt Fries in seinem Buch über die Vorbildung für das Lehramt. In gleichem Sinne hat sich ferner der hervorragendste Vertreter der Pädagogik in Österreich, Otto Willmann, ausgesprochen. Auch darf ich wohl anführen, daß bei der letzten badischen Direktorenkonferenz, die die Leiter aller Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen und siebenklassigen Realschulen umfaßte, alle Mitglieder mit Ausnahme eines einzigen für die Teilung der Lehramtsprüfung in der besprochenen Weise[1]) stimmten. Die sogenannte „Dienstprüfung“, die wir in Baden von 1867 bis 1873 besaßen und die die jungen Lehrer spätestens 4 Jahre nach Bestehen des ersten Examens ablegen mußten, hatte allerdings keinen Nutzen, aber sie hatte einen ganz anderen Charakter, als das von uns befürwortete zweite Examen: sie hatte die Aufgabe, erstens das wissenschaftliche Fortarbeiten der Lehrer auf ihren speziellen Studiengebieten und zweitens ihre pädagogische Tüchtigkeit zu konstatieren.“[2])

Am Schluß der Diskussion ergriff noch der Vorsitzende, Geh. Rat Schrader, das Wort, um zu erklären, daß auch nach seiner Ansicht ein Jahr der praktischen Vorbildung hinreichend sei, sowie daß er noch gegenwärtig an der Ansicht festhalte, die er in den eben citierten Worten zum Ausdruck gebracht habe. Die Ermittelung der allgemeinen Bildung werde aber am besten am Ende des Jahres der praktischen Vorbildung (des Seminarjahres) vorgenommen werden zugleich mit der Konstatierung des Erfolges jenes Vorbereitungsjahres. Unentschieden möchte er nur lassen, ob diese Ermittelungen in einer besonderen Prüfung mit allen Formen einer solchen oder durch ein Kolloquium oder sonst wie geschehen sollen.

Hierauf folgte der Bericht des Herrn Oberturnlehrers **Heeger** von Dresden **über die zukünftige wünschenswerte Gestaltung der leiblichen Ausbildung und Erziehung unserer Jugend an den höheren Schulen.**

---

[1]) so, daß nach dem Probejahr in Philosophie, Deutsch und Pädagogik geprüft wird.

[2]) Zwei nachträgliche Bemerkungen. 1) Die Aeußerungen des Hrn. Ref.: die meisten der künftigen Lehrer suchten die philos. Doktorwürde zu erwerben und dies gehe ohne philosophische Studien nicht ab (S. 121), sind beide für Deutschland unrichtig. — 2) Zum zweiten Absatz von S. 115: eine Prüfungsordnung für das Gymnasiallehramt mit allgemeiner Verpflichtung zu seminaristischen pädagogischen Übungen existiert wenigstens in Baden bis zur Stunde nicht.

„Hochgeehrte Versammlung! „Der Not gehorchend, nicht dem eignen Triebe“, gilt es in gegenwärtiger Zeit, in einen Kampf einzutreten, dem niemand auszuweichen vermag; denn er ist entbrannt auf der ganzen Linie, soweit die Kultur die Völker des Erdballes berührt hat, und er wird geführt rücksichtslos mit allen Waffen, die der menschliche Geist zu erfinnen vermochte. Es ist der Kampf um das Dasein. Will unser Volk als eines der ersten unter den Kulturvölkern nicht hintenanstehen, so wird es seine Bestrebungen auf die volle Entfaltung seiner Kräfte zu richten haben. Die zukünftige Kraft eines Volkes aber wurzelt in dessen Jugend. In dieser Erkenntnis haben von jeher alle weitsehenden Geister der Erziehung und Bildung ihres Volkes sich zugewendet.

Sie, meine Herren, als die Pfleger unseres höheren Geisteslebens, sind berufen, das edelste Reis an dem Baume unseres Volkes in Ihre fürsorgliche Obhut zu nehmen. Mehr als je ist die Aufmerksamkeit aller Volkskreise auf Ihre Thätigkeit gerichtet. Die beklagenswerten Ausschreitungen, zu denen in jüngster Zeit italienische Studenten und Gymnasiasten und die jugendlichen Adepten der hohen Wissenschaften in Rußland und Griechenland als politisch gereifte Freiheitskämpfer sich hinreißen ließen, und die nichts anderes als Auflehnung gegen jedwede Autorität bedeuteten, haben bei manchem im Stillen die Frage veranlaßt, ob derartige Ausschreitungen auch bei uns möglich sind.

Das Wetterleuchten einer oft schonungslosen Kritik hat des öfteren Übelstände in unserem Schulleben an die große Öffentlichkeit gezogen, daß es angezeigt sein dürfte, nun auch den Sonnenschein einer beifälligen Beurteilung über unsere Schülerwelt unverhüllt leuchten zu lassen. Es ist ausgesprochen worden, daß die Ideale, mit denen Sie, meine Herren, die jugendlichen Herzen erfüllten, bei der Schülerwelt unserer höheren Schulen sich verwirklicht zeigen in einer Pflichttreue und in einer begeisterten vaterländischen Gesinnung, also in Errungenschaften, die des Neides fremder Völker wohl wert sind.

Gleichwohl geht die Meinung selbst unserer Freunde dahin, daß man bei dem Werke der Bildung und Erziehung unserer Jugend nur einen einseitigen Ausbau vorgenommen hat. Die Baumeister ließen infolge der rapiden Entwickelung unseres Kulturlebens das Gebäude für die Geistesbildung im weiten Umfange erstehen, während in Verkennung der menschlichen Natur und aus Rücksichten falsch angebrachter Sparsamkeit für die körperliche Ausbildung und Erziehung nur ein notdürftiger Anbau errichtet wurde.

Zu denen, die die Anspannung der Geisteskräfte unserer lernenden Jugend auf das Höchstmaß beklagen, gehören Sie, als Freunde der letzteren, zu allererst; denn die beklagenswerten Folgen des geistigen „Zuviel“ und „Zuvielerlei“ treten zunächst in den Leistungen ihrer Pflegebefohlenen in Erscheinung und wirken lähmend und hemmend auf den Erfolg Ihrer Thätigkeit zurück. Wer aber gleichwohl für eine Entlastung der Schülerwelt auf geistigem Gebiete eintreten wollte, der müßte sich auch mit der Macht ausstatten, das gesamte öffentliche Leben in eine Rückwärtsbewegung zu versetzen.

Die Lösung der in dem Organismus unseres gesamten Unterrichtswesens zu

Tage tretenden Disharmonie liegt auf einem anderen Gebiete. Sind die Klagen über das körperliche Siechtum, insbesondere aber über die auffällige Häufung von nervösen Erkrankungen unserer Jugend an den höheren Schulen berechtigt, so ist damit auch der Weg angegeben, der zu einem Ausgleiche des auf die Schüler bewirkten geistigen Hochdruckes führt: Die Schule muß ebenso Körper- wie Geistesschule werden.

Die Ordnung einer ewig weisen und gerechten Natur, deren vernehmliche Sprache für die Vergangenheit die Lehrmeisterin „Geschichte“ und für die Gegenwart die „tägliche Erfahrung“ redet, verlangt eine harmonische Entfaltung der im Menschen schlummernden Kräfte. Jede Bevorzugung des einen Teiles auf Kosten des anderen führt zu einer Störung des Gleichgewichtes, zur Verkümmerung, zur Entartung der vernachlässigten Kräfte. Die Mahnung unseres Altmeisters Jahn an unser in damaliger Zeit politisch zerfahrenes und ohnmächtiges Volk — „die Turnkunst soll die verloren gegangene Gleichmäßigkeit der menschlichen Bildung wiederherstellen, der bloß einseitigen Vergeistigung die wahre Leibhaftigkeit zuordnen“ — giebt uns, wie wir später sehen werden, zwar nicht das einzige, doch aber das wichtigste Mittel an die Hand, dessen Anwendung in dem unleugbar bestehenden Mißverhältnis zwischen geistiger und körperlicher Ausbildung unserer Pflegebefohlenen einen Ausgleich herbeizuführen vermag.

So lange jedoch von diesem Mittel nur ein bescheidener und dabei mitunter noch verkehrter, ich möchte sagen „unmethodischer“ Gebrauch gemacht wird, werden auch die Forderungen nach einer durchgreifenden Reform auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege nicht verstummen. Ja, wir müssen es erleben, daß sich dieser Reformbewegung zwar von den besten Absichten geleitete, jedoch dem Schulleben sonst fernstehende Elemente anschließen, die sie auf falsche Bahnen hinzudrängen versuchen. Von dieser nicht ausreichend erkannten Gefahr bewogen, mag es dem Fachmanne vergönnt sein, in der Mitte von Männern, deren tägliche Arbeit der Erziehung und Heranbildung unserer Jugend gewidmet ist, die Stimme der Warnung und Ermahnung zu erheben.

Ich habe, um meinen Darlegungen einen Rahmen zu geben, zum Gegenstand meines Vortrages gewählt: Ein Blick auf den gegenwärtigen Stand und auf die zukünftige, wünschenswerte Gestaltung der körperlichen Ausbildung und Erziehung unserer Jugend an den höheren Schulen.

In einer Versammlung des deutschen Gymnasialvereins mußte es von vornherein für mich als geboten erscheinen, bei der Behandlung einer Frage, die sich zu einer „Zeitfrage“ in unserem gesamten Schulleben herausgebildet hat, nur unsere höheren Schulen in den Bereich meiner Betrachtung zu ziehen, und auch hierbei möchte ich mir noch die Einschränkung auf unsere Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen (Oberrealschulen) auferlegen, weil die Hereinziehung anderer höherer Schulen, z. B. der Universitäten ganz andere Gesichtspunkte ergeben müßte.

Um die Gegenwart zu verstehen, ist es rätlich, bei der Vergangenheit Einkehr zu halten. Sie haben, meine Herren, nicht zu fürchten, daß dieser Rückblick zu

einer Geschichte des Schulturnwesens anwächst. Ich werde mich nur mit kurzen Andeutungen begnügen.

Die Forderung nach einer fürsorglicheren Pflege der körperlichen Ausbildung und Erziehung unserer Schuljugend gehört keineswegs der jüngsten Vergangenheit an. Schon die großen Erzieher der humanistischen Epoche, Locke, Rousseau, Frank u. a., ebenso die Philanthropisten Basedow, Salzmann, Guts-Muths und Pestalozzi verwiesen zur Bekämpfung der Verweichlichung unter der studierenden Jugend auf das Heilmittel angemessener Leibesübungen. Die Unterdrückung der Turnanstalten, in denen das Jahn'sche Turnen erst seinen Einzug gehalten hatte, beklagt selbst Goethe, wenn er sagt: „Unsere deutsche Jugend bedarf des Turnens, besonders die studierende, der bei dem vielen geistigen und gelehrten Treiben alles körperliche Gleichgewicht fehlt und somit jede Thatkraft zugleich". Die schweren Anklagen, die im Jahre 1836 der Sanitätsrat Lorinser in seiner Schrift „Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen" ganz besonders gegen die höheren Schulanstalten erhob, hatte nach Besiegung hartnäckiger Gegenbestrebungen die im Jahre 1842 erfolgte Aufhebung der Turnsperre zur Folge. Was ein Guts-Muths, Jahn, Eiselen u. a. an klassischen Erzeugnissen der Turnlitteratur hinterließen, das gestaltete Adolf Spieß nach großen pädagogischen Gesichtspunkten weiter aus. Auf der von ihm gegebenen Grundlage haben später hervorragende Turnpädagogen den inneren Ausbau des Schulturnwesens weiter gefördert. Mit ihm wollte nur der äußere Ausbau nicht gleichen Schritt halten, obwohl auf die Unzulänglichkeit desselben insbesondere von Ärzten erneut hingewiesen wurde. Hierbei möchte ich nicht verschweigen, daß die auf eine Erweiterung des Schulturnens und des Spielbetriebes gerichteten gegenwärtigen Bestrebungen schon vor mehr als zwei Jahrzehnten in Turnlehrerversammlungen Vertreter fanden.

Man darf nun keineswegs behaupten, daß vor allem unsere Staatsbehörden kein Verständnis für die an sie gestellten Forderungen gehabt hätten; denn dafür sprechen die zahlreichen, auf eine Besserung der Schulturnverhältnisse hinzielenden Erlasse, zu deren Ausführung man leider nicht ausreichende Mittel zur Hand hatte.

In dieses Stillleben kam eine unerwartete Störung. Sie wurde herbeigeführt durch den Königlichen Amtsrichter Hartwich in Düsseldorf, der zu Anfang der achtziger Jahre durch die zündende Wirkung seines Wortes nicht nur in Deutschland, sondern in der gesamten gebildeten Welt einen tiefgehenden und nachhaltigen Eindruck hervorrief. Er war es, der auf die ethische, wie physische Bedeutung eines einsichtig geleiteten Turnunterrichts die allgemeine Aufmerksamkeit lenkte und der die Pflege des Körpers und des Gemütes der des Geistes ebenbürtig an die Seite gestellt wissen wollte. Was andere vordem in Wort und Schrift schüchtern zum Ausdruck gebracht hatten, das sprach er mit seltenem Freimute, jedoch auch nicht frei von Übertreibungen, in Vorträgen den zahlreich versammelten Zuhörern gegenüber aus. Und der an das Gewissen unseres Volkes gerichtete Weckruf hatte einen Erfolg, wie er in so rascher Folge in der Geschichte des Schulturnwesens und der Schulgesundheitspflege einzig dasteht.

Für die Entwickelung des deutschen Schulturnens und die durch Hartwich

und den Goßler'schen Erlaß in Fluß gebrachte Spielbewegung dürfte die im Jahre 1891 erfolgte Gründung eines „Zentral-Ausschusses zur Förderung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland" von beachtenswerter Bedeutung werden. Um das Zustandekommen und um die derzeitige Führung dieses Vereins, dem eine große Anzahl spielbegeisterter Männer aus allen Berufskreisen angehört, hat sich der preußische Landtagsabgeordnete v. Schenckendorff ein großes Verdienst erworben. Ausgestattet mit einem hervorragenden Organisationstalente, entfaltet dieser Mann auf einem weiten und mühevollen Arbeitsfelde eine zielbewußte und aufopfernde Thätigkeit. Die enge Fühlung, die bisher v. Sch. mit den Führern der deutschen Turnlehrerschaft zu erhalten bemüht gewesen ist, sichert seinen Bestrebungen vor allem dann einen dauernden Erfolg, wenn er die Verquickung der „Spielbewegung" mit der ihr verwandten „Sportbewegung" fernhält.

Nach diesem Rückblicke, der nur die hervorragendsten Momente unseres der Vergangenheit angehörenden Schulturnwesens treffen konnte, möchte ich Ihre Aufmerksamkeit auf den gegenwärtigen Stand der körperlichen Ausbildung und Erziehung unserer Jugend an den höheren Schulen lenken. Die Fülle des zu bewältigenden Stoffes, den ich gleichwohl in dem Rahmen eines Vortrages, der sich innerhalb gewisser Zeitgrenzen zu halten hat, unterbringen möchte, zwingt mich, nur die Hauptgedanken an dieser Stelle in Gestalt von Leitsätzen aufzuführen. Ich bin jedoch auf Ihren Wunsch gern zu einer weiteren Ausführung bezw. Begründung derselben bereit.

I.

A.

Der gegenwärtige Stand der körperlichen Ausbildung und Erziehung unserer Jugend an den höheren Schulen läßt ein zwar langsames, jedoch stetes Vorwärtsschreiten erkennen

1) in einer umfassenderen und gründlicheren Vorbildung der Turnlehrer;

2) in einer fürsorglicheren Anteilnahme der Unterrichtsverwaltungen hinsichtlich

a) der Einstellung des Turnunterrichts als verbindlichen Unterrichtsgegenstandes im Klassenverbande,

b) der Vermehrung von Turnstätten,

c) der Erweiterung bereits vorhandener, bezw. der Einrichtung neuer Spielplätze,

d) der Vermehrung der Turngelegenheiten zu Gunsten des Kürturnens und des Bewegungsspieles;

3) in einem methodischeren, dem Bedürfnisse der Turnjugend entsprechenderen Unterrichtsverfahren und

4) in einer alle Kreise unseres Volkes durchdringenden Einsicht von dem Werte und der Bedeutung turnerischer Leibesübungen.

Bei den zahlreichen und zuweilen unberechtigten Angriffen, denen das Schulturnen überhaupt, insbesondere aber das der höheren Schulen bis in die jüngste Vergangenheit ausgesetzt gewesen ist, dürfte es als notwendig erscheinen, wenn die Hand des Fachmannes auch Schäden aufdeckt, die die weitere Entwicklung desselben

nicht nur aufhalten, sondern auch gefährden. Lassen Sie mich daher, meine Herren, als eine Ergänzung zu der ersten Hälfte des ersten Teiles meines Vortrages nun auch die zweite Hälfte in der nämlichen Kürze fügen. Sie erhalten damit den Untergrund, von dem sich später meine Wünsche für die zukünftige Gestaltung der körperlichen Ausbildung und Erziehung unserer Jugend an den höheren Schulen um so wirkungsvoller abheben.

B.

An dem gegenwärtigen Stande des Turnens an unseren höheren Schulen ist zu beklagen eine nachteilige Beeinflussung desselben hinsichtlich seiner gesundheitlichen und erziehlichen Wirkung

1) durch die häufig getadelte ungenügende Reinhaltung und Lüftung der Turnhallen, sowie die unzureichende Pflege der Turnplätze;

2) durch die von den Klassenverbänden abweichende Verschmelzung von Turnabteilungen;

3) durch die untergeordnete Stellung, die das Turnen in der Reihe der Unterrichtsfächer einnimmt;

4) durch die vorzeitige Befreiung der Oberprimaner vom Turnunterrichte zu Gunsten wissenschaftlicher Beschäftigung;

5) durch die unzureichende Anzahl von wöchentlich zwei Turnstunden;

6) durch die an den Turnbetrieb gestellten unklaren und einander widersprechenden Forderungen und

7) durch die modern gewordene Spiel- und Sportbewegung.

Meine Herren! Von der Erfahrung belehrt, daß man des Guten Feind wird, wenn man das Beste will, habe ich die Skala meiner Forderungen nicht zu hoch gestellt. Sie stehen vor allem im vollen Einklange mit der Beseitigung von allerlei Mißständen, die das Turnen in seinem Erfolge beeinträchtigen und in gewissen Fällen zu einem notleidenden Unterrichtsgegenstande herabdrücken. In der Gewährung dieser Forderungen aber liegt das einzige und sicherste Mittel, die Klagen über einen mangelhaften und unzureichenden Turnbetrieb zum Schweigen zu bringen.

Gestatten Sie mir nun, meine Herren, im zweiten Teile meines Vortrages mich ausführlicher verbreiten zu dürfen.

II.

Für die zukünftige wünschenswerte Gestaltung der körperlichen Ausbildung und Erziehung unserer Jugend an den höheren Schulen sind folgende Gesichtspunkte festzuhalten:

1) Eine ersprießliche Thätigkeit der Turnlehrer wird nur dadurch gewährleistet, daß ihrer beruflichen Ausbildung auch fernerhin alle Fürsorge zuteil wird.

2) Den Forderungen an die geistigen Leistungen der lernenden Jugend gegenüber ist in Rücksicht eines harmonischen Ausgleiches die Einführung von wöchentlich drei Turnstunden geboten.

3) Die Turnstunden sind in unmittelbare Verbindung mit den übrigen Unterrichtsstunden zu bringen.

4) Der Turnunterricht ist, wie jede andere Unterweisung, nur im „Klassen-

gefüge" in einem immer nur von einem Lehrer benutzten Turnraume zu erteilen.

5) Um der Jugend den Wert turnerischer Leibesübungen mehr zum Bewußtsein zu bringen, ist es notwendig,

a) daß die Turnzensur mit den Zensuren in anderen Fächern vollständig gleich gewertet — nur Sprachen und Mathematik stehen im Range höher — und

b) daß derselben ein maßgebender Einfluß auf die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst zugestanden wird.

6) Unter Wahrung der Selbständigkeit der Schulleitungen ist die Anstellung von Schulärzten geboten.

7) Der sportmäßige Betrieb von Leibesübungen unserer Zöglinge ist von der Schule thunlichst zu überwachen, in keinem Falle aber zu begünstigen, während sie die dem Turnen verwandten Leibesübungen unter ihre pflegliche Obhut zu nehmen hat.

1) Die Zeiten liegen nicht allzufern hinter uns, in denen ein gewisser Mut dazu gehörte, als Pädagog oder gar als wissenschaftlich gebildeter Schulmann einem Berufe sich zu widmen, bei dem man annahm, daß eine tiefere Bildung entbehrlich, wohl aber eine biderbe Erscheinung, körperliche Kraft und turnerisches Geschick vorauszusetzen sei. Die Anbahnung eines richtigen Verständnisses für den Turnlehrerberuf wurde erst durch Adolf Spieß herbeigeführt, der das Turnleben der Schule von pädagogisch geschulten und methodisch durchgebildeten Männern geleitet wissen wollte. Dem mit der Einführung des Turnens an unseren höheren Schulen zu Tage tretenden Mangel an geeigneten Turnlehrern, dieser wesentlichsten Voraussetzung für ein gedeihliches Jugendturnen, haben die Staatsbehörden durch Gründung von Turnlehrer-Bildungsanstalten begegnet, zu deren Leitung Männer von turnerischer Begabung und pädagogischer Einsicht berufen wurden. Um aber diesen Anstalten ein ausreichend vorgebildetes Lehrermaterial zuzuführen, ist in dankenswerter Weise der Ausbildung von angehenden Turnlehrern vor allem an den Lehrerseminarien alle Aufmerksamkeit zugewandt worden.

Wenn nun gleichwohl noch in jüngster Zeit Klagen darüber erhoben worden sind, daß der Turnunterricht des frisch belebenden Hauches entbehre, so scheint man den Ursachen dieser Erscheinung nicht hinlänglich nachgegangen zu sein. Die Wahrheit gebietet es, an die Thatsache zu erinnern, daß man sich über die Schwierigkeiten in der Erteilung von Turnunterricht selbst in Lehrerkreisen nicht ganz klar ist. So drängt mancher, dem die Turnlehrerstellung vielleicht zugleich die Aussicht auf die langersehnte Anstellung eröffnet, sich zu einem Berufe, der ihm wegen der zahlreichen Enttäuschungen wenig Befriedigung gewährt und dem er zu geeigneter Zeit den Rücken kehrt. In solchen Händen ballt der an sich spröde turnerische Übungsstoff sich zu einer Masse zusammen, die jedes inneren Zusammenhanges entbehrt. Dann wird im besten Falle das mühsam gefügte Kunstwerk zu jener methodischen Düftelei, die bei unserer Jugend Langeweile und Abneigung erzeugt. Setzt man bei unseren Turnlehrern neben eigener turnerischer Fertigkeit eine eingehende Kenntnis der von ihnen zu behandelnden Materie und die Befähigung voraus, diese Materie nach methodischen Gesichtspunkten zu verarbeiten, und kommt

dazu noch der Zug von Begeisterung, der Jahn's Thätigkeit so erfolgreich machte, so werden die über die Unzulänglichkeit unseres Turnunterrichts angestimmten Klagen verstummen, — wenn nicht sonst widerliche Hemmnisse die Arbeit auch des tüchtigsten Turnlehrers beeinträchtigen.

Erwarten Sie, meine Herren, daher keine Vorschläge, wie man in Zukunft an die berufliche Ausbildung der Turnlehrer an unseren höheren Schulen herantreten soll. Unsere deutschen Turnlehrer-Bildungsanstalten sind sich ihrer Aufgabe klar bewußt und werden dieselbe sicher dann zu lösen imstande sein, wenn ihnen ein ausreichend vorgebildetes und von Liebe und Lust zur Turnarbeit beseeltes Material von jugendlichen Lehrkräften zugeführt wird. Denn darüber herrscht Klarheit, daß in einem Jahre, oder wohl gar in einem Monate die Ausrüstung zu einem tüchtigen Turnlehrer nicht zu beschaffen ist. Der bisher beklagte geringe Zugang an geeigneten turnerischen Lehrkräften und die Fahnenflucht so manches tüchtigen Turnlehrers an unseren höheren Schulen dürften von unseren Schulverwaltungen als Erscheinungen aufzufassen sein, die nach einer durchgreifenden Reform verlangen nicht nur in Betreff der bisher dem Turnen in dem Unterrichtsorganismus eingeräumten Stellung, sondern auch hinsichtlich der dem Turnlehrer in dem Lehrkörper zugewiesenen Rangordnung.

2) Wenn ich nun im weiteren Verfolge der nachteiligen Beeinflussung des Turnens an unseren höheren Schulen hinsichtlich seiner gesundheitlichen und erziehlichen Wirkungen auf die unzureichende Anzahl von wöchentlich zwei Turnstunden zu sprechen komme, so habe ich jedenfalls nicht nötig, mich auf tiefgehende Erörterungen einzulassen. Zwei wöchentliche Turnstunden gegen fünfzig bis sechzig Stunden Sitzarbeit! Welches Gegengewicht kann in der Spanne Zeit von zwei Stunden im Hinblick auf die Bürde geistiger Anstrengung hergestellt werden! Nicht nur körperliches, sondern auch geistiges Siechtum ist das Gefolge solchen Mißverhältnisses. Die betrübende, auf eine Entartung des Gemütslebens hinweisende Erscheinung des Zusammenschließens unserer Jugend zu „heimlichen Verbindungen" — findet sie nicht eine ausreichende Erklärung? Was nützen auch die strengsten Maßnahmen, wenn an unserem Schulorganismus das Sicherheitsventil fehlt, durch das die überschüssige Jugendkraft zu entweichen vermag?

Daß unsere Schulverwaltungen auf dem besten Wege sind, dem von unserer Jugend gefühlten Notstand abzuhelfen, erhellt aus der seit dem Jahre 1890 im preußischen Staate eingeführten dritten Turnstunde. So freudig nun auch diese Errungenschaft begrüßt wurde, so hat sich doch bei einer näheren Prüfung ergeben, daß man mit der Vermehrung der Turnstundenzahl nicht auch eine entsprechende Vermehrung der Turnräume und der Lehrkräfte vorgesehen hatte. Begreiflicherweise mußte dieser Umstand zu heillosen Klassen-Kombinationen führen, die einen unanfechtbaren Rückschritt bedeuten.

In den süddeutschen Staaten Bayern, Württemberg und Baden, wo an den höheren Schulen infolge eines streng durchgeführten „Klassenturnens" ein reges und gesundes Turnleben herrscht, ist dem wöchentlich zweistündigen Turnunterrichte durch Anfügung einer Spielstunde ein erweiterter Wirkungskreis eröffnet. Auf eine be-

deutende Höhe der Vollkommenheit haben es infolge vorzüglicher turnerischer Einrichtungen die städtischen Schulturnwesen zu Hannover und Frankfurt a. M. gebracht. In letzterem ist man sogar über die gesetzliche Zahl von wöchentlich drei Turnstunden hinausgegangen.

Es würde zu weit führen, wollte ich bei dem erfreulichen Anlaufe, den unsere Schulverwaltungen hinsichtlich der Vermehrung der Turn- und Spielgelegenheiten genommen haben, länger verweilen. Nur sei mir aus verzeihlicher Anhänglichkeit an mein engeres Heimatland gestattet, auch der sächsischen Staatsregierung zu gedenken, die am 8. Juli 1882 folgendes verfügt und — in die rechten Wege geleitet hat: „Für Schüler, welche besondere Neigung und Befähigung zum Turnen haben, ist an jeder Schule außer den Klassen(turn)stunden noch eine besondere wöchentliche Turnstunde (Kürturnstunde) einzurichten, in welcher sie unter Leitung des Lehrers schwierigere Gerätübungen nach freier Wahl vornehmen können. An größeren Anstalten werden zweckmäßig mehrere wöchentliche Kürturnstunden für getrennte Gruppen von Turnenden abgehalten. Die Pflege der Turnspiele außerhalb der Schulzeit ist von der Schule zu begünstigen."

Diese wohlgemeinten Einrichtungen zeigen leider, wie auch anderwärts, wo solche bestehen, eine Schattenseite, die ich nicht verschweigen möchte: Der Besuch dieser Kürturn- und Spielstunden ist vollständig in das Belieben der Schüler gestellt. Es bleiben seitens der letzteren zunächst alle diejenigen dem Turn- und Spielplatze fern, die an der „Turnscheu" leiden. Sodann ist die Zahl und die Größe der Hausarbeiten, häufig auch die Entfernung des Wohnortes Anlaß, die besseren Elemente vom Gebrauche dieser Turngelegenheiten abzudrängen. Endlich finden die im Turnen geförderten und daher turnlustigen Schüler, für die nach der gesetzlichen Bestimmung in erster Linie die Kürturnstunden bestimmt sind, schon in den Klassenturnstunden ausreichend Gelegenheit zum Kürturnen. Die Entfernung desselben aber aus dem Klassenturnen und seine ausschließliche Verlegung in die Kürturnstunden dürfte, abgesehen von anderen Rücksichten, auch aus einem rechtlichen Grunde nicht durchführbar sein, da dem Turnlehrer die Ausübung irgend eines Besuchszwanges nicht zusteht.

In Hannover sind seit Einführung der dritten Turnstunde die vorher üblichen Kürturnstunden abgeschafft worden. Den Schülern wird zum Kürturnen in der Schulzeit ausreichend Gelegenheit geboten. Auch in anderen preußischen Städten ist man seit Einführung der dritten Turnstunde auf ähnliche Einrichtungen zugekommen. Man wird den sächsischen Turnlehrern daher die auf Einführung einer dritten wöchentlichen Turnstunde gerichteten Wünsche nicht verargen können. Doch werden sie auf die Durchführung einer den Schulorganismus tief berührenden Maßnahme gern verzichten, wenn sie mit pädagogischen Fehlgriffen erkauft werden soll.

3) Die Forderung des Amtsrichters Hartwich: „Der Vormittag gehöre dem Geist, — der Nachmittag dem Körper" — ist manchem Schulleiter eine willkommene Erlösung von einer drückenden Arbeit gewesen; denn die Verlegung des Turnunterrichtes auf die Nachmittagsstunden war ja mit erheblich geringeren Schwierigkeiten verknüpft, als seine Unterbringung zwischen den Stunden des wissenschaft-

lichen Unterrichts oder am Ende desselben. Diese Einrichtung aber brachte nur den mit wissenschaftlichem Unterrichte betrauten Lehrern Vorteile, während die Schüler der ihnen zugedachten Freiheit verlustig gingen, weil neben dem Turnen auch andere „Nebenfächer“ an vier, ja selbst fünf Nachmittagen untergebracht werden mußten. Das Turnen aber wurde mit einem Schlage zu jenem notleidenden Unterrichtsgegenstande herabgedrückt, der es vorher gewesen war; denn die Unterbringung zahlreicher Klassen, für die meist nur ein Raum zur Verfügung stand, führte naturgemäß zu einer Verschmelzung größerer Schülermengen, für die die Menschenkraft auch des begabtesten und pflichtgetreuesten Turnlehrers nur so weit ausreichte, als die Masse in einem turnerischen Scheinleben erhalten werden mußte. Die Wirkungslosigkeit, Langweiligkeit und Einseitigkeit dieses Unterrichts aber ist uns Turnlehrern von Hartwich als eine pädagogische Sünde angerechnet worden; denn er hat uns seinerzeit das Lob gespendet: „Die meisten (!) Turnstunden werden von Lehrern gegeben, die von einer rationellen Leibesübung so viel verstehen, wie der Clown von Sophokles.“

Zur Ehre unserer Schulverwaltungen muß es ausgesprochen werden, daß der Hereinfall auf die gestellte Lockspeise nur in wenigen Fällen geglückt ist. Da, wo das Klassenturnen unter Ingebrauchnahme eines Turnraumes und unter Verwendung einer Lehrkraft sich endgültig Bahn gebrochen hat, mußte man darauf zukommen, daß die Turnstunden zwischen die übrigen Unterrichtsstunden oder an das Ende derselben zu legen sind. Im Notfalle wird man sogar den Unterricht mit Turnen beginnen können, ohne daß hierbei pädagogische Bedenken wachgerufen werden.

Die strenge Durchführung des Klassenturnens und seine Unterbringung im Rahmen des Gesamtunterrichts vermag nur noch da Anstoß zu erregen, wo man aus Sparsamkeitsrücksichten nach oben hin sich gefällig zeigen möchte. Diesen Schulleitern aber möchte ich mit Hartwich zurufen: „Das Kapital, das Staat und Gesellschaft auf diesen Punkt verwendet, wird reiche Zinsen tragen, — Zinsen, die über alle statistischen Berechnungen hinausgehen.“

4) Jede ernstlich gemeinte unterrichtliche Thätigkeit ist für den Lehrer anstrengend. Es gilt dies auch für den Turnunterricht, der für die mit ihm betrauten Lehrer um so ermüdender wirken muß, als sie sich im Stillen über den in widerlichen Verhältnissen liegenden geringen Erfolg ihrer Thätigkeit nicht leichten Sinnes hinwegzusetzen vermögen. Das fortwährende Stehen beim Turnunterrichte, das durch einen größeren Raum gebotene laute Sprechen, dessen Wirkung ohnehin wesentlich beeinträchtigt wird durch das beim Turnen verursachte Geräusch, ebenso die durch das Vorturnen von Übungen bedingte körperliche Anstrengung erheischen einen Kraftaufwand, dessen Anspannung man nicht ohne Not durch ein Zusammenlegen von ohnehin starken Turnabteilungen unter Leitung zweier Lehrer oder gar nur eines Lehrers bis auf das äußerste Maß steigern sollte. Dazu kommt noch die betrübende Erscheinung, daß bei Kombinationen die Gefahren beim Turnen sich häufen; daß den in ihren turnerischen Leistungen Zurückgebliebenen durch den Lehrer zu wenig Nachhülfe geboten werden kann; daß die Turnlust der Schüler sicht-

lich schwindet, die Disziplin von Stunde zu Stunde weiter verloren geht, und daß endlich die zwischen Lehrer und Schüler bestehenden freundschaftlichen Verbindungen allmählich gelockert und endlich gelöst werden.

Die den Unterricht im allgemeinen betreffenden, also auch den Turnunterricht einschließenden gesetzlichen Bestimmungen im Königreiche Sachsen vom Jahre 1893 lauten folgendermaßen: „Sämtliche Klassen empfangen getrennten Unterricht. Eine Vereinigung der beiden Primen und eine solche der beiden Sekunden in allen Lehrstunden ist unstatthaft, die Kombination der bezeichneten Klassen in einer größeren Anzahl von Fächern nur in dem Falle zulässig, wenn eine der beiden zu vereinigenden Klassen weniger als 10 Schüler zählt, beide zusammen weniger als 30. Die Schülerzahl soll in der Regel in den Oberklassen nicht über 30, in den Unter- und Mittelklassen nicht über 40 ansteigen. Wenn diese Zahlen dauernd überschritten werden, so haben Klassenteilungen einzutreten."

Es kann somit kein Zweifel darüber bestehen, daß durch die von den Klassenverbänden abweichende Verschmelzung an sich starker Turnabteilungen die gesetzlichen Bestimmungen umgangen werden.

Nach diesen Darlegungen ergiebt sich als eine unabweisbare Forderung für eine gedeihliche Gestaltung des Turnunterrichts an unseren höheren Schulen, daß derselbe nur im Klassengefüge in einem immer nur von einer Klasse benutzten Turnraume erteilt wird.

Meine Herren! Es heißt wahrhaftig dem Turnlehrer den Himmel zur Hölle machen, wenn an ihn die Zumutung gestellt wird, seines verantwortungsreichen und anstrengenden Amtes zu walten unter einer größeren, vielleicht nach Alter und Ausbildung verschiedenen Schülermenge, zusammengepfercht in engem Raume, den er mitunter gar mit einem Leidensgefährten teilen soll. Der Mißerfolg einer Thätigkeit, die man eigentlich nicht mehr eine unterrichtliche nennen möchte, läßt auch den besten und rüstigsten Turnlehrer allmählich erlahmen und vermag in ihm einen Unmut hervorzurufen, der es erklärlich macht, daß häufig akademisch gebildete Turnlehrer sich von dem undankbaren Berufe als Turnlehrer abwenden. Leider sind viele unserer höheren Schulen zu Anstalten mit doppelten, ja dreifachen Schülercöten herangewachsen, für die ein Turnraum ausreichen soll. Dieser Umstand mag für den gerügten Notstand einigermaßen entschuldigend wirken. Wo aber weder Raum- noch Lehrermangel zu der Maßnahme von Kombinationen zwingen, sollte diese aller pädagogischen Einsicht hohnsprechende Einrichtung auf Grund der bestehenden Schulgesetze nicht geduldet werden. Die Liebe zu meinem Berufe und zur Jugend haben mir den Mut gegeben, diesen Notschrei auszustoßen; diese Liebe aber läßt mich auch hoffen, daß für die Zukunft die Ungleichheit in der Behandlung des Turnens anderen Unterrichtsfächern gegenüber bald behoben wird.

5) Die auf Hebung und Förderung des Turnunterrichts gerichteten Bestrebungen haben in jüngster Zeit wiederholt auf die untergeordnete Stellung hingewiesen, die das Turnen unter den Unterrichtsfächern einnimmt und die das Ansehen und die Wertschätzung dieses Unterrichtszweiges in den Augen der Schüler schwer schädigen. Diese Stellung läßt sich in der Hauptsache auf den Umstand

zurückführen, daß die Turnzensur, die doch auch das Urteil eines unter oft recht schwierigen Verhältnissen arbeitenden Lehrers darstellt und eine mit Anstrengung verbundene Thätigkeit eines Schülers voraussetzt, ein absolutes Nichts enthält und daher jedweder Einwirkung auf den Schüler sich begeben muß.

Ich glaube nicht, daß in den Schulgesetzen irgend eines deutschen Staates auch nur eine Andeutung darüber enthalten ist, daß bei Beurteilung eines Schülers die Turnzensur nicht zu werten sei. In § 55 der Lehrordnung in dem Gesetz- und Verordnungsblatt für das Königreich Sachsen ist im allgemeinen bestimmt: „Der Zensurgebung ist besondere Sorgfalt zu widmen“. Die Ausnahmestellung, in die man das Turnen versetzt hat, dürfte nur dem „geheiligten Herkommen“ entsprungen sein.

Die französische Regierung, als die Vertreterin eines der vorgeschrittensten Kulturvölker, hat unter Erwägung des ihr gewiß nicht unbekannt gebliebenen Übelstandes an den höheren Schulen anerkannt, daß die Jugend in ihrer Gesamtheit in den Leibesübungen nur dann etwas Ersprießliches leistet, wenn der Turnzensur dieselbe Bedeutung und Wertschätzung zuteil wird, wie jeder anderen Zensur. Darum ist von der Unterrichtsverwaltung der Grundsatz aufgestellt worden, daß die Zöglinge bei den körperlichen Übungen eben solche gültige Noten bekommen sollen, wie bei den theoretischen Studien (enseignement classique). Bemerkenswert ist die Stellung, welche dem Turnen, gegenüber den anderen Unterrichtsfächern, in Halle a. S. eingeräumt worden ist. Der Rektor der Oberrealschule daselbst, Dr. Thaer, hat folgenden Konferenzbeschluß in Kraft treten lassen: „Die Turnzensur wird vollständig gleichwertig mit der Zensur in anderen Fächern — nur Sprachen und Mathematik stehen im Range höher — zur Bestimmung des Platzes verwendet und übt in letzter Linie auch auf die Versetzung einen gewissen Einfluß aus.“

Manchem von Ihnen dürfte dieser Beschluß als eine Härte zunächst jenen Schülern gegenüber erscheinen, die, körperlich schwächlich und ungeschickt, es zu erheblichen turnerischen Leistungen nicht bringen. Ich wage dagegen den Einwand zu erheben, daß unser methodisches Turnen, wenn ihm sonst nicht beengende Schranken gezogen werden, jeden gesunden und einigermaßen strebsamen Schüler auf den Standpunkt bringt, der im Lehrplane vorgesehen sein müßte. Sodann könnte von mir eine Entscheidung begehrt werden, in welches Verhältnis bei der Beurteilung die vom Turnunterrichte befreiten zu den turnenden Schülern treten. Ich meine: So gut ein Zögling von irgend einem technischen Fache vorübergehend oder dauernd befreit werden kann, ohne deshalb in seiner Versetzung aufgehalten zu werden, so würde eine auf körperliches Unvermögen sich stützende Befreiung vom Turnunterrichte nicht als Veranlassung zur Nichtversetzung zu betrachten sein. Nur müßte in solchem Falle aus naheliegenden Gründen die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienste hinfällig werden. Der Erfolg aber, den eine auf diesem Wege höher geordnete Stellung des Turnunterrichts mit sich brächte, wäre ein durchschlagender. Manchem „Ignoranten“ und „Schwänzer“ würde es dann mehr auf die Nähte brennen und es wäre der Fall ausgeschlossen, daß ein auf Grund ärztlichen Zeugnisses dispensierter Schüler recht gut noch seinen Verpflichtungen als

„Freiwilliger" oder als „Offizier" nachzukommen vermag. Angesichts dieser feststehenden Thatsachen hege ich die feste Überzeugung, daß die Zeit nicht allzufern vor uns liegt, in der neben einem gewissen Maße geistigen Wissens und Könnens auch ein bestimmtes Maß turnerischer Ausbildung von der Jugend verlangt wird, der die Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienste zugesprochen werden soll. Ich gedenke hierbei — als eines von oben ausgehenden Vorboten eines kräftigen Auflebens unseres Schulturnens — einer Zirkularverfügung des preußischen Ministers für das Schulwesen, die, da sie bereits am 16. Sept. 1860 erschien, wieder in Vergessenheit geraten ist. In dieser Verfügung wird u. a. die Frage zur Entscheidung gestellt, „ob weiterhin die Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligendienst nicht von nachgewiesener erfolgreicher gymnastischer Übung abhängig zu machen, und ob die von den Schülern für den gymnastischen Turnunterricht bewiesene Teilnahme und die erlangte Fertigkeit bei Erteilung des Zeugnisses der Reife nicht in Betracht zu ziehen und in demselben zu erwähnen sei."

6) Die „Schularztfrage" darf man von jener Zeit an als eine „stehende" betrachten, in der die gesundheitlichen Übelstände in unserem Schulleben zum Gegenstande öffentlicher Anklagen gemacht wurden, ohne seitdem einer allerseits genügenden Lösung entgegen geführt worden zu sein. Der schleppende Gang, den die in den hierbei beteiligten Kreisen geführten Verhandlungen genommen haben, mag wohl in den zu weitgehenden Forderungen mancher Ärzte und in dem zu befürchtenden störenden und unnötigen Eingreifen von dieser Seite zu suchen sein. Wenn z. B. Dr. Baginsky in seinem im Jahre 1883 erschienenen „Handbuch der Schulhygiene" neben gewiß berechtigten Forderungen auch mit der Zumutung an die Schulleitungen herantrat, daß bei Beginn jedes Semesters der Schularzt in Gemeinschaft mit dem Direktor den Lehrplan feststelle, das Maß der häuslichen Arbeiten der Schüler bestimme u. s. w., so heißt dies nichts anderes, als die Schulleitung der Vormundschaft des Arztes überantworten. Von der Schulleitung kann allerdings nur dann ein williges Entgegenkommen gezeigt werden, wenn das Arbeitsfeld des Schularztes auf das Maß berechtigter Befugnisse abgegrenzt wird. Nur in diesem Falle dürfte ein ersprießliches Zusammenwirken beider Teile und die Fernhaltung jedweder Eifersüchtelei gewährleistet sein.

In Dresden ist die seit einem Jahrzehnt vielfach erörterte „Schularztfrage" zur allgemeinen Befriedigung der beteiligten Kreise als glücklich gelöst zu betrachten. Es sei mir bei der Wichtigkeit dieser bereits ins Leben getretenen Einrichtung gestattet, einem Berichte des „Dresdener Journals" folgende nur das Schulturnwesen berührende Bestimmungen über die schulärztliche Thätigkeit zu entnehmen: „Die Schulärzte untersuchen die Kinder auf ihren Gesundheitszustand, auf etwaige besondere Gebrechen, prüfen die Augen, das Gehör, die Wirbelsäule. Bei gebrechlichen Kindern entscheidet die schulärztliche Untersuchung, ob die Kinder z. B. zum Turnen herangezogen oder von demselben dispensiert werden sollen. Bei den Besuchen der Schulhäuser und Schulzimmer haben die Schulärzte die Zimmerwärme, die Reinigung und Lüftung der Zimmer (also auch der „Turnhallen") zu beachten, die Lehrer auf die gefundenen Gebrechen aufmerksam zu machen und die mit

gewissen Leiden behafteten Kinder der Berücksichtigung zu empfehlen." — Ebenso hat die Dresdener Schulbehörde im Einverständnisse mit den Schulärzten genaue Vorschriften über die Lüftung der Schulräume und über das Öffnen und Schließen von Fenstern und Thüren zum Zwecke der Lufterneuerung während und nach der Unterrichtszeit erlassen.

Der Wunsch, die Begründung von Schularztstellen möge auch an anderen Orten Eingang finden, ist um so berechtigter, als zur Zeit in Deutschland nur in Frankfurt a. M. und in Breslau Schulärzte angestellt sind, während sich Rußland der Anstellung von Schulärzten schon seit dem Jahre 1871 rühmen darf.

Leider ist das Mißtrauen gegen die Mitwirkung von Ärzten bei der Beaufsichtigung der Schulen hinsichtlich der Gesundheitspflege insbesondere bei den Leitern unserer höheren Schulanstalten nicht zu beseitigen gewesen. Die betrübenden Erfahrungen, die wir Turnlehrer auf dem Gebiete der Dispensationen machen, die unliebsamen Auseinandersetzungen zwischen wachsamen Lehrern und nachlässigen Hausdienern, ja die bemitleidenswerte Lage, in die gewissenhafte Schulleitungen durch die von Seiten der Schulbehörden zu niedrig bemessenen, zu Zwecken der Reinhaltung der Schul- und Turnräume bestimmten Mittel einerseits und wiederum durch die aus den Lehrerkollegien kommenden Klagen über mangelhafte Reinhaltung, Durchlüftung und Heizung der Schulräume andererseits versetzt werden, — sie alle könnten aus der Welt geschafft werden, wenn es „Schulärzte" gäbe.

7) Für meine letzte Forderung mag es mir vergönnt sein, über die modern gewordene Spiel- und Sportbewegung mich zunächst näher verbreiten zu dürfen, um an der Hand meiner Darlegungen beweisen zu können, daß diese Bewegung als ein sehr ernst zu nehmendes Hindernis für die zukünftige wünschenswerte Gestaltung der körperlichen Ausbildung und Erziehung unserer Jugend an den höheren Schulen zu betrachten ist. Meine Herren! Ich will mich keineswegs in die Toga der Besserwisserei hüllen. Allein das sei den Freunden der Spielbewegung gesagt, daß sie das „Spiel" im Gegensatze zu dem „Turnen" auf ein zu hohes Postament gesetzt haben. Unser Schulturnen in seiner Einfachheit und Straffheit, mit seiner gleichmäßigen Fortführung aller, auch der körperlich schwach entwickelten, insbesondere aber der trägen Elemente in der Schülerwelt ist durch das Spiel nicht zu ersetzen. Gleichwohl darf mich dieser Standpunkt nicht abhalten, zu erklären, daß wir das Spiel, zumal das dem heimatlichen Boden entsprossene Spiel, für den Turnunterricht nicht entbehren können. Wäre dasselbe nicht bereits vorhanden, so müßten Mittel und Wege gefunden werden, um etwas Gleiches an seine Stelle zu setzen. Denn für die Erziehung zu ernster Arbeit haben wir zwar das Turnen, — für das frische, fröhliche Treiben der Jugend aber bedürfen wir des Spieles. Wenn nun die Jugend als die Quelle zu bezeichnen ist, die einem Volke zu seiner Erneuerung belebende und kraftfrohe Elemente zuführen soll, so ist auch dafür Sorge zu tragen, daß diese Quelle vor jedem Zugange unreiner Stoffe geschützt wird.

Eine starke Strömung geht zur Zeit nun dahin, dem vaterländischen Turnen, das das Spiel in seine pflegliche Behandlung genommen hat, eine Richtung aufzudrängen, die seinem Wesen widerspricht. Mit anzuerkennendem Geschick versuchen

die Freunde der Spielbewegung für den fremdländischen Sport, ihren Liebling, in dem Schulleben unserer Jugend das Hausrecht zu erlangen. Der Sport aber, darüber herrscht in turnerischen Kreisen Klarheit, ist eine Wucherpflanze; er ist das Unkraut unter dem Weizen, das bei ungehemmter Ausbreitung den letzteren zu ersticken droht. Bei solcher Gefahr dürfte es angezeigt erscheinen, Begriff und Wesen des Sports festzustellen, um im vornherein dem Vorwurfe unberechtigter Anklagen zu begegnen.

Dem deutschen Volke ist das Wort „Sport" erst in neuerer Zeit geläufig geworden. Der Engländer bezeichnet mit ihm das, was der Deutsche unter „Spiel, Vergnügen, Belustigung, Zeitvertreib" versteht. Demnach gehörten auch die turnerischen Bewegungsspiele zum Sport. Stellt man ferner in diesen Gesichtskreis alle jene Leibesübungen, die zu dem bewußten Zwecke unternommen werden, den menschlichen Körper zu kräftigen, zu stählen, so hätten wir damit nicht nur einen Berührungspunkt mit dem Turnen, sondern auch mit dem Eislauf, dem Schwimmen, dem Bergsteigen, dem Reiten und Fechten. Der Anlaß zu diesen Leibesübungen mit dem in neuerer Zeit hinzutretenden Radfahr- und Rudersport liegt in dem Bewegungsbedürfnisse, dem die Natur als Triebfeder die Bewegungslust zugesellt hat, diesem wunderwirkenden Hausarzte im menschlichen Haushalte. Da die Bewegungslust in der Jugendzeit des Menschen am stärksten hervortritt, so ist auch die Neigung zum Sport bei der Jugend stark ausgeprägt.

So lange der Sport sich in den vorhin bezeichneten Grenzen bewegt, ist er harmloser Natur und für die Jugend unbedingt freizugeben. Denn wer möchte ihr es wehren, das Boot mit gelenker Hand zu führen? Oder auf den Flügeln des Rades durch Flur und Wald zu eilen? Oder mit dem Bergstocke bewaffnet die Riesen der Berge zu bezwingen? Und führen diese das jugendliche Herz mit eigenem Zauber erfassenden Leibesübungen aus der beengenden Arbeitsstube nicht hinaus in Gottes freie Natur, wo Luft und Licht als köstliche Labung mit freigebiger Hand dargeboten werden?

Es könnte nun von den Freunden des Sports die Frage aufgeworfen werden: Was haben die Gegner des Sports nach solcher Auffassung an ihm auszusetzen? Die Antwort lautet: Der Sport, wie er Schritt für Schritt uns entgegentritt, ist ein Kind der Jetztzeit und trägt deshalb auch ihr Gepräge: „Nervöses Hasten und Jagen allerwegen." Die Engländer haben ihm als ihrem Kinde eine Ausbildung gegeben, die zum Exzessiven neigt. Alle exzessiven Erscheinungen haben aber etwas Ansteckendes selbst für ein Volk, das sonst zur Besonnenheit neigt. Vergeblich fragt man nach dem Zweck jener unglaublichen, durch den Sport hervorgerufenen Kraftproben; wohl aber leuchten jedem Unbefangenen die Nachteile ein, die der zur Kampfeslust geneigte Sport mit sich bringt.

Zunächst sind es physische Gefahren. Doch will ich das Wort in dieser Angelegenheit nicht selbst führen, um nicht der Voreingenommenheit geziehen zu werden. So schreibt mir ein ehemaliges Mitglied eines Dresdener Rudervereins auf meine Veranlassung folgendes: „Leider wird das Rudern immer mehr in die Bahn des Rekord gedrängt. Es treten an junge Leute im Alter von 16—19 Jahren zu der

Zeit des für notwendig gehaltenen „Training“ große Anforderungen heran, denen der jugendliche Körper nicht immer gewachsen sein dürfte. Es sind mir Fälle erinnerlich, in denen die von älteren Ruderern ohne Nachteil ertragenen Anstrengungen bei jüngeren Leuten in dem angegebenen Alter zu Lungenemphysem und zu Herzhypertrophie führten.“

Über die Schädlichkeit des exzessiv betriebenen Rad- oder Rennfahrens hat sich Dr. Albu in der Berliner medizinischen Gesellschaft auf Grund von Untersuchungen von Radfahrern ausgesprochen. Das Ergebnis dieser Untersuchungen ist, da es durch die Tagespresse veröffentlicht wurde, vielleicht manchem von Ihnen, meine Herren, zu Gesicht gekommen. Dr. Albu gelangt auf Grund der von ihm festgestellten Erscheinungen zu der Folgerung: „Bei der wiederholten Trainierung und Beteiligung am Rennen liegt die Gefahr vor, daß die zunächst nur einige Stunden andauernde Herzerweiterung zu einer dauernden wird.“ Ferner hat er ohne Ausnahme nach der Rennfahrt, auch der kürzeste Zeit währenden, ziemlich reichliche Eiweißausscheidungen im Urin gefunden. Er erblickt darin das Symptom einer Nierenkrankheit, der chronisch schleichenden Nephritis.

Wenn nun schon, wie aus den letzten Ausführungen hervorgehen dürfte, ein *fertiger* Körper trotz der abgeschlossenen Entwicklung aller Organe ein Übermaß von Anstrengung nicht ungestraft hingehen läßt, wie viel mehr wird in solchem Falle ein *wachsender* Körper, bei dem es sich nicht allein um die Deckung des täglichen Stoffwechselverbrauchs, sondern auch um den Zuwachs neuer Körpersubstanz zum weiteren Aufbau des Körpers handelt, jede Überschreitung rächen. Zugegeben, daß bei dem Sport, so wie beim Turnen, durch methodische Übung eine allmähliche Vermehrung der Arbeitsleistung vorgesehen ist, so muß uns doch die Anwendung von allerlei Mitteln, um das Ehrgefühl der Jugend anzuspornen, besorgt machen. Und dieser Umstand lenkt unsere Aufmerksamkeit auf eine Gefahr hin, die auf einem anderen Gebiete liegt.

Das Gefühlsleben unserer Jugend bedarf ohne Zweifel zuweilen eines Anreizes, um es zu wecken und zu veredeln. Ist jedoch das Reizmittel zu stark, so wirkt es ebenso verderblich, wie die in zu starker Dosis gegebene Arznei für den Kranken. Das gegenseitige Messen von Leistungen auf körperlichem wie geistigem Gebiete erweist sich, in den rechten Grenzen gehalten, als Ansporn, insbesondere für schlaffe und träge Elemente in der Schülerwelt, sehr heilsam. Die Einhaltung dieser Grenzen wird nun von dem Sport nicht hinreichend beobachtet. Das Aussetzen von prunkvollen Ehrenpreisen führt vom harmlosen Wettstreit hinüber zum erbitterten Wettkampf, der das jugendliche Herz gefährdet. Das Ehrgefühl entflammt zum leidenschaftlichen Ehrgeiz. Die Ideale der Jugend werden verrückt. Sie lernt unter Vernachlässigung der ihr von der Schule gestellten Aufgaben ihr Ziel auf Dinge richten, die einem gesunden Schulleben noch fern liegen sollen.

Ich möchte als Turnlehrer den Freunden des Sports noch einige Fragen vorlegen: Ist es nicht eine bekannte Thatsache, daß sich an den sportlichen Wettkämpfen nur die Besten ihrer Art beteiligen? Und das ist im Verhältnis zu der großen Zahl von Sportsmen eine verschwindend geringe Anzahl. Was wird denn mit

all den Schwächlichen, denen ein verzeihliches Schamgefühl das Fernbleiben von jeder Art des Wettkampfes gebietet? Welchen Anteil an den Vergnügungen des kostspieligen Sports gedenkt man den Schülern zuzuweisen, die den dafür nötigen Aufwand nicht bestreiten können? Und sind es nicht bedenkliche Erscheinungen, wenn man auch dem harmlosen Bewegungsspiele, ja sogar dem Wettlaufen in seiner vielseitigen Gestaltung den Stempel des Sports aufzudrücken und die Jugend zu einer Arbeitsleistung anzuspornen versucht, die weit über ihr Vermögen hinausgeht? Was soll man dazu sagen, wenn bei dem vorjährigen Schülerwettrudern um den „Kaiserpreis" in Grünau die Mannschaft der siegenden Schule von einem englischen Trainer geschult und auf die Dauer dieser Schulung vom Turnunterrichte befreit wurde, während die Turnlehrer der betreffenden Schule später bittere Klagen über die Unlust der am Training beteiligten Schüler erheben mußten.

Es ist daher eine heilige Pflicht, nicht nur der Turnlehrer, sondern aller wahren Freunde unserer Jugend, auf diesem Gebiete eine Scheidung vorzunehmen, bevor das Sportsunwesen in unserer Schülerwelt noch weiteren Fuß faßt. Wenn Herr von Schenckendorff uns Lehrer mit dem Hinweise zu gewinnen versucht: „Turnen, Spiel und Sport laufen in ihren Zielen ineinander", so glaube ich meinerseits dargelegt zu haben, daß diese Ziele auseinander gehen, auch deshalb, weil für die Bedürfnisse unserer gesamten Jugend nur durch das Turnen mit seinem Spielbetriebe in der rechten Weise gesorgt ist.

Mein Urteil deckt sich mit dem des Schulrats Pfundner-Breslau, das er auf dem 2. Kongreß des Zentral-Ausschusses zur Förderung des Jugend- und Volksspieles in München abgegeben hat: „Der Sport ist eine fremde Pflanze und sein Überwuchern zu bedauern, besonders die daran haftenden Äußerlichkeiten. Die Spiele sind immer mehr heranzuziehen, aber der Sport ist draußen zu lassen."

Es ist nun nicht zu leugnen, daß Schule und Elternhaus bei der herrschenden und von obenher begünstigten Zeitströmung einen schweren Stand haben, die Jugend zu überzeugen, daß die sportmäßige Ausgestaltung an sich harmloser, zur Kräftigung des Körpers und zur Erholung des Geistes bestimmter Freuden für sie ungeahnte Gefahren birgt. Aber der Einsatz ist zu hoch und die Verantwortung unserer Schulverwaltungen zu groß, als daß hier ein nachsichtiges Gehenlassen am Platze wäre.

So erfahre ich aus einer norddeutschen Großstadt von befreundeter Seite, daß von den Direktoren der höheren Schulen daselbst als grundsätzlichen Gegnern des sportmäßigen Betriebes von Leibesübungen zwei Schülern, die sich in Berlin an dem „Zentenar-Wettkampfe" im Fußballspiele beteiligen wollten, der nachgesuchte Urlaub einfach abgeschlagen worden ist. Auch in Berlin haben die Lehrerkollegien einiger höherer Schulen zu dem Rudersport insofern Stellung genommen, als das Wettrudern unter den Schülern in Zukunft eingeschränkt werden oder gänzlich unterbleiben soll.

Diesem ersten Schritte müßte freilich ein zweiter folgen, wenn der jugendliche Thatendrang nicht verbotene Wege betreten soll. Turnen und Turnspiele müssen, wie ich bereits früher dargelegt zu haben meine, in pfleglichere Behandlung ge-

nommen werden. Die Freude unserer Jugend an Leibesübungen erschöpft sich aber nicht allein in dem munteren Treiben in und auf unseren turnerischen Werkstätten. Im weiteren dürfte sich für unsere Schulverwaltungen ein ausgedehntes Arbeitsfeld für eine überaus gesegnete Thätigkeit eröffnen in der Förderung des belebenden und stärkenden Badens und Schwimmens durch Beschaffung unentgeltlicher oder wenigstens billiger Bäder. Für den herrlichen und gesunden Eislauf wandle man im Winter unsere Turnplätze in Eisbahnen um, und die Eintönigkeit des Schullebens unterbreche man von Zeit zu Zeit durch fröhliche Wanderfahrten. Und haben unsere Jungen noch Zeit, Lust und — Geld, so mögen sie auch dem gesunden Sport obliegen.

Meine Herren! Was Deutschlands junge Größe geschaffen hat, war unter der gesegneten Führung unseres Heldenkaisers Wilhelm jenes heldenhafte, todesmutige Geschlecht, das in ernst genommener Pflichterfüllung, in glühender Vaterlandsliebe und in wahrer Gottesfurcht die Einheit, Freiheit und Wohlfahrt unseres Volkes erkämpfte. Es ist nicht ausgeschlossen, daß wieder schwere Zeiten für dasselbe hereinbrechen. Darum mögen Alle, Schule und Haus, Staat und Gemeinde, ein jedes nach seinem Teile, dazu beitragen, daß unserer Jugend die alte germanische Lebenskraft erhalten bleibe. Darauf aber ist auch das Ziel unserer deutschen Gymnastik gerichtet."

Die Zeit war weit vorgerückt, als dieser Vortrag schloß, der teilweise mit entschiedenem Beifall aufgenommen war, zum Teil aber auch offenbar auf abweichende Anschauung stieß. Deshalb wurde der Vorschlag abgelehnt, eine Diskussion nicht mehr eintreten zu lassen, aber der Wunsch ausgesprochen, daß die zwei, welche sich bereits zum Wort gemeldet, sich äußerster Kürze befleißigen sollten. Sie nahmen beide nur je drei Minuten in Anspruch.

Direktor Uhlig wendete sich unter Beistimmung der Versammlung gegen die These: es sei notwendig, daß man die Turnzensur mit den Zensuren in anderen Fächern vollständig gleich werten müsse. „Allerdings ist durch den Zusatz: nur Sprachen und Mathematik stehen im Range höher, die Forderung wesentlich abgeschwächt, da die Zahl der übrigen wissenschaftlichen Fächer neben Deutsch, Latein, Griechisch, Französisch, Englisch und Mathematik nicht groß ist. Aber auch dagegen muß Einspruch erhoben werden, daß die Turnnote die gleiche Bedeutung wie etwa die in Geschichte oder Physik haben solle, daß also ungenügende gymnastische Leistungen bei der Frage, ob ein Schüler aus seiner Klasse versetzt werden dürfe, in die Wagschale gelegt werden müßten, wie dies mit ungenügenden Zensuren für die geschichtlichen oder physikalischen Leistungen geschieht. Vielmehr können die Lehrgegenstände, bei denen körperliche Gründe mit Notwendigkeit nicht bloß oft zu geringen Leistungen, sondern auch bisweilen zur Dispensation führen, nicht irgendwie zur Feststellung der Reife für eine höhere Unterrichtsstufe beitragen. Auch leiden durch das jetzige Verfahren Disziplin und Fortschritte im Turnen keineswegs Not, wenn die Zucht an einer Anstalt überhaupt mit Strenge gehandhabt wird und wenn der Lehrer tüchtig ist. — Ebensowenig kann zugegeben werden, daß

die dritte Turnstunde eine Bedingung für das Gedeihen des gymnastischen Unterrichts sei. In Baden z. B. und an vielen Orten der Schweiz, in der doch das Turnen seit vielen Jahren Gegenstand des allgemeinsten und lebhaftesten Interesses ist, wird anerkanntermaßen sehr Gutes bei zwei wöchentlichen Turnstunden geleistet. Ja, nicht bloß nicht als unerläßlich, sondern als Ursache schwerer Mißstände hat sich vielfach die dritte Turnstunde in Preußen herausgestellt, wie auch der Herr Referent selbst anerkannt hat; und der wohlbekannte Leiter der Turnlehrerbildungsanstalt in Karlsruhe hat mir noch neulich versichert, gern auf diese Stundenvermehrung verzichten zu wollen. Daß sogar nicht bloß körperliches, sondern auch geistiges Siechtum die Folge sei, wenn nur zwei Turnstunden gegeben werden, ist eine durch die Wirklichkeit gottlob deutlichst widerlegte Behauptung: das Verhältnis der zwei Stunden zu der Zahl der wissenschaftlichen Schul- und Arbeitsstunden wäre nur dann ein schreiendes Mißverhältnis, wenn sich die körperliche Bethätigung der Knaben auf jene zwei beschränkte."[1]) — Konnte der Sprechende mit dem Referenten in diesen Punkten nicht übereinstimmen, so erklärte er dagegen seine Zustimmung zu den Bedenken, welche Herr Heger gegen gewisse Gefahren des Sports geäußert, und zu der Behandlung der Turnspielfrage. Eine Verpflichtung zu Spielen hält auch er für verkehrt, obligatorisches Spiel scheine ihm eine Art von contradictio in adiecto, dagegen habe allerdings die Schule auch nach seiner Ansicht entschieden die Pflicht, für Gelegenheit zu gesunden Spielen aller Art und für ihre Organisierung und Beaufsichtigung Sorge zu tragen.[2])

Prof. Moldenhauer von Köln, der selbst lange Jahre als Turnlehrer thätig war, bedauerte durch die Kürze der Zeit an einer eingehenderen Begründung seines

---

[1]) Höchst beachtenswert ist für die Frage der dritten Turnstunde ein Artikel der Kölnischen Zeitung vom 24. August 1896 Nr. 761, wo von einem Fachmann die großen Übelstände, welche die Einführung dieser Stunde gehabt hat, klar gelegt werden und zugleich einige treffende Erörterungen des Turnlehrers Dr. Riehm in der Programmabhandlung des Halle'schen Stadtgymnasiums v. J. 1895 auszüglich mitgeteilt werden, insbesondere die Gegenrechnung zu der schaudererregenden Berechnung von jährlich 2000 Stunden geistiger Arbeit für unsere Jungen neben nur 120 Stunden körperlicher Stärkung.

[2]) Damit die letzten Worte nicht etwa (infolge der oben von mir gemachten Einwendungen) lediglich als eine theoretische Wendung erscheinen, will ich mir erlauben hinzuzufügen, daß die Schüler des Heidelberger Gymnasiums außerhalb der Turnstunden körperliche Uebungen der verschiedensten Art nicht bloß freiwillig mit Eifer treiben, sondern daß sie darin auch regelmäßig von Lehrern unterstützt werden. Zu Anderem kommt hier die vom Neckar gebotene schöne Gelegenheit zum Rudern. Auch der Handfertigkeitsunterricht gehört dazu, der seit mehreren Jahren bei uns durch einen in der Leipziger Anstalt ausgebildeten Lehrer erteilt wird (Papp-, Hobelbank- und Metallarbeiten). Und wenn ich denselben Kollegen veranlaßt habe, den Schülern oberer Klassen jeden Winter in der Turnhalle auch einen fakultativen orchestischen Kurs (natürlich ohne Damen) zu geben — eine Gelegenheit, die stets von einer stattlichen Anzahl benutzt wird —, so hat dies seinen Grund nicht bloß darin, daß dadurch wohlbekannte Gefahren des gewöhnlichen Tanzunterrichts vermieden werden, sondern noch viel mehr in der Erwägung, daß auch diese Übungen dem Körper sehr dienlich sind. Was aber das Sportwesen anbetrifft, so wünschte ich bei voller Anerkennung der damit verbundenen und oft nicht vermiedenen Gefahren doch auch hier nicht das Kind mit dem Bade ausgeschüttet zu sehen. Unzweifelhaft haben körperliche Wettkämpfe, in den gehörigen Schranken gehalten, gleichfalls ihren Wert in seelischer wie in leiblicher Beziehung, und mit dem Wettrudern in Achtern und Eskimos sind bei uns schlechte Erfahrungen bisher ebensowenig gemacht, wie mit der Einübung und Ausführung des Fünfkampfs; nur daß einmal ein Ringer sich etwas verletzte, infolge dessen wir jetzt an Stelle des Ringens das Stemmen haben treten lassen. Ich bitte auch die an einer späteren Stelle dieses Heftes abgedruckten Leitsätze zu vergleichen, die der Zentral-Ausschuß für Volks- und Jugendspiele jüngst bezüglich der Wettspiele angenommen hat. U.

Widerspruchs gegen einige in dem Referat enthaltene Behauptungen verhindert zu sein. Er glaube gegen die Überschätzung des Turnwesens, die diesem selbst gefährlich sei, Verwahrung einlegen zu müssen. Die dritte Turnstunde habe für die höheren Schulen die größten Schwierigkeiten und Unannehmlichkeiten gebracht und lasse sich nur unter Schädigung anderer wichtiger Unterrichtszweige in den Lehrplan einfügen. Wie die dritte, so könne man, um ein Gleichgewicht zwischen dem Turnen und den übrigen Lehrfächern herzustellen, eine vierte, fünfte, sechste Turnstunde fordern und habe das auch bereits gethan. Gehe man mit diesen Übertreibungen weiter, so verliere das für das Schulleben so überaus wichtige Turnen seinen hohen ethischen Gehalt und werde zu einem schablonenhaft getriebenen Unterrichtsgegenstand.

Nun waren noch von dem Unterzeichneten zwei Thesen für unsere Verhandlungen aufgestellt: 1) die Abschlußprüfung am Ende der Sekunda ist zu verwerfen; 2) die Stundenzahl, zu der ein akademisch gebildeter Lehrer an höheren Schulen zu verpflichten ist, sollte (sofern nicht besondere Umstände Ausnahmen rechtfertigen) über 20 nicht hinausgehen; und eine größere Zahl von Mitgliedern wünschte lebhaft eine Diskussion besonders über den ersten Satz oder wenigstens eine Abstimmung. Doch ein ψήφισμα ohne Besprechung schien den Meisten keinen Wert zu haben, und für eine Debatte reichte die Zeit nicht mehr aus. So tröstete man sich damit, daß sich vielleicht in der pädagogischen Sektion der Philologenversammlung Gelegenheit ergeben werde über diese Dinge zu reden, was denn auch bezüglich der ersten These der Fall war.

Stuttgart, als nächstjähriger Versammlungsort, wurde allgemein gebilligt, ebenso erfolgte die Wiederwahl des Vorstandes durch Akklamation. (Die von dem Vorstand zugewählten Mitglieder Geh. Medizinalrat Waldeyer in Berlin, Rektor Dr. Lechner in Nürnberg und Rektor Dr. Hirzel in Ulm haben inzwischen die Annahme der Wahl erklärt). Das auf die Versammlung folgende Mahl war zahlreich, auch von Damen, besucht. Natürlich fehlte es außer Anderem nicht an einer Feierung des nach dem Taufschein Achtzigjährigen, der aber bei seiner Leitung unserer Zusammenkunft (und der nachfolgenden Sitzungen der pädagogischen Sektion auf der Philologenversammlung) wieder einmal den Eindruck eines Fünfzigers machte, und des gleichfalls ewig frischen Jäger, der zwar schon lange sein Testament gemacht hat, von dem wir aber trotzdem hoffen, daß er noch manches Kodizill, und möglichst so eingehende wie das jüngst erschienene[1]), schreibt, — auch sicher

[1]) Für den Fall, daß es nicht mehr möglich sein sollte, noch in dieses Heft eine Besprechung von „Lehrkunst und Lehrhandwerk“ zu bringen, sei hier bemerkt, daß dies Buch eines von denen ist, deren Referent eigentlich sich damit begnügen könnte, allen für das höhere Schulwesen Interessierten das eine Wort „durchzulesen“ zuzurufen, was nicht gerade von sehr vielen Erzeugnissen der pädagogischen Litteratur gilt. Durchzulesen, d. h. hier von S. III bis S. 486, und gerade auf der letzten Seite steht etwas sehr Beherzigenswertes, von der Reform aller Reformen. Durchzulesen: damit will ich nicht sagen, daß Jeder mit Allem einverstanden sein wird, auch nicht, daß ich Allem ohne Ausnahme zustimme; wohl aber habe ich die Meinung, daß keine von den 486 Seiten der Art ist, daß ein Leser von gesundem Menschenverstand und einigem Sachverständnis dadurch nicht entschieden angeregt werden müßte. Und das Gemüt geht auch nicht leer dabei aus.

hoffen, daß er, der immer so ungemein offen, manchmal recht unbequem offen seine Meinung gesagt hat, nun sich nicht etwa in „Geheim“heit hüllen wird.

Überblicken wir den Verlauf unserer diesjährigen Zusammenkunft, von dem noch gar nicht erwähnten Vorabend an, der schon höchst lebhaft war, so glaube ich, man kann wieder sehr zufrieden sein. Erstens mit dem, über was ja keine Berichterstattung im Einzelnen berichten kann und was doch hochwichtig ist, ich meine, daß man sich einmal wieder im Zwiegespräch oder Drei,- Vier-, Fünfgespräch über die Lage der Dinge verständigt und erörtert hat, was im Interesse der gemeinsamen Sache zu geschehen habe. Aber auch der allgemeine Meinungsaustausch war wieder fruchtbringend. Es handelte sich ja zwar diesmal nicht um Gegenstände, die nur das humanistische Gymnasium angehen, aber um solche, durch die es zugleich mit allen anderen höheren Schulen, ja wohl noch mehr, als die anderen, betroffen wird. Und neben einigen Meinungsverschiedenheiten, über die nun weiter zu Hause nachgedacht werden wird, traten auch sehr erfreuliche Übereinstimmungen zu Tage (gegen das pädagogische Probejahr neben dem Seminarjahr, gegen Hinzustopfung der allgemeinen Bildung und der Pädagogik zu den Gegenständen des fachwissenschaftlichen Examens, gegen Übertreibungen im Turnbetrieb).

Die nächste Versammlung wird uns die Behandlung zweier Themen bringen, von denen das eine ganz speziell den Kampf für das humanistische Gymnasium betrifft. O. Jäger wird über die Beziehungen des griechischen Unterrichts zu den übrigen Lehrgegenständen des humanistischen Gymnasiums sprechen, und wenn er mir erklärt hat, er thue das nur unter der Bedingung, daß ihm verboten werde, länger als eine halbe Stunde zu sprechen, so wird das ja wohl nicht der Sache, aber ihm und der Diskussion zu Gefallen geschehen können. Dann wird Oberlehrer Dr. Schrader, Lehrer der Mathematik und der Naturwissenschaften am Kaiser-Wilhelms-Gymnasium in Hannover, über die Grenzen der Anwendung naturwissenschaftlicher Forschungsmethoden auf allgemeine Fragen der Erziehung und des Unterrichts referieren, ein Thema, an dessen Zeitgemäßheit Niemand zweifeln wird. Und dies in der Hauptstadt des Landes, von dem man wohl, ohne anderen zu nahe zu treten, sagen kann, daß sein Schulwesen durch pädagogische Erbweisheit ausgezeichnet ist. Auf Wiedersehen in Stuttgart!

Die Dresdener Philologenversammlung.

Die Zeitungen haben über sie, abgesehen von den sächsischen Blättern, nicht so viel gebracht wie über die beiden Vorgängerinnen in Wien und Köln. In Wahrheit war die Dresdener Versammlung äußerlich nicht minder glänzend, innerlich nicht minder herzerquickend als jene. Das Genaueste über den gesamten Verlauf werden jetzt bald die bei Teubner erscheinenden „Verhandlungen“ bringen, die wieder, wie die Kölner einen mäßigen Oktavband füllen werden, weil die meisten Vorträge hier nur auszugsweise erscheinen, während bis 1895 die absolute Vollständigkeit an-

gestrebt wurde und schließlich bei Wien zu einem Quartband von 626 Seiten geführt hatte. Hier sollen nur einige Dinge hervorgehoben werden, die speziell für die Mitglieder des Gymnasialvereins von Interesse sind.

Nachdem die Versammlung S. M. den **König Albert** von Sachsen bei seinem Eintreten mit lebhaften Hochrufen empfangen, hielt der erste Vorsitzende, Oberschulrat Dr. Wohlrab, die Eröffnungsrede, in der er darauf hinweisen konnte, daß S. Majestät als Prinz schon der ersten Dresdener Philologenversammlung mit großem Interesse beigewohnt und sich nach seinen Äußerungen noch an manche Einzelheiten mit Freuden erinnere. Dann gab der Redner einen lichtvollen Überblick über die bisherige Entwicklung dieser Versammlungen, insbesondere die allmähliche Vermehrung der Sektionen. — Sodann sprach im Namen der rumänischen Regierung der Vicepräsident der rumänischen Akademie der Wissenschaften Senator Tocilescu einige begrüßende Worte, in denen er hervorhob, daß der Hohenzoller auf dem rumänischen Thron bei Lösung der großen Aufgabe, sein in mancher Beziehung zurückgebliebenes Land auf die Stufe der westeuropäischen Staaten zu erheben, zwar die Sorge für Heer und Verwaltung allem Anderen habe voranstellen müssen, daß aber sein erleuchteter Sinn auch das wichtige Prinzip voll zu würdigen wisse, dessen Bethätigung die deutschen Schulen zu den ersten der Welt gemacht habe, Erziehung durch Wissenschaft, Wissenschaft durch Erziehung. — Hierauf ergriff der gegenwärtige **Kultusminister** von Sachsen, Herr **von Seydewitz**, das Wort zu folgender Ansprache:

Königliche Majestät! Durchlauchtigster Prinz![1]) Hochverehrte Versammlung!

Ich habe die Ehre, die 44. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner im Namen der königlich sächsischen Regierung zu begrüßen, und ich thue dies sehr gern, weil wir Ihren Bestrebungen lebendiges Interesse und warme Sympathie entgegenbringen.

Der Verein deutscher Philologen und Schulmänner darf, da seine ersten Statuten vom 20. September 1837 datieren, in dieser Tagung auf eine 60jährige erfolgreiche Wirksamkeit zurückblicken. Hierin liegt nicht nur ein Anlaß für uns, den Verein zu dem schönen Jubelfeste, das er in unseren sächsischen Landen feiert, herzlich zu beglückwünschen, es liegt hierin zugleich der Beweis dafür, daß der Verein einem weithin empfundenen Bedürfnisse Rechnung getragen und die an seine Begründung geknüpften hohen Erwartungen erfüllt hat. Der Verein hat seine Lebenskraft durch zahlreiche wertvolle Anregungen bewiesen, die er teils auf dem Gebiete theoretischer Forschung, teils im Rahmen praktischer Schulthätigkeit gegeben und durch die er segensvoll für unsere Jugend, dieses kostbare Gut deutscher Nation, gewirkt hat. Wenn Sie, meine Herren, nach Ihren grundlegenden Satzungen vor allem auch „die Methode des Unterrichts an den höheren Lehranstalten mehr und mehr bildend machen" wollen, so dürfen wir in Ihrem in so glücklicher Weise aus ausgezeichneten Gelehrten und praktischen Schulmännern zusammengesetzten Vereine unseren natürlichen Bundesgenossen, einen treuen Mitarbeiter an der eigenen Lebensarbeit erblicken, denn auch wir streben unausgesetzt danach, die Fortschritte der Wissenschaft für die Schulpraxis zu verwerten und auf diese Weise die Lehrmethode in der Schule zu verbessern.

Das Ihrer und unserer Fürsorge anvertraute deutsche Gymnasium ist in neuerer Zeit Gegenstand heftiger Angriffe gewesen. Schriftlich und mündlich, in großen und kleinen, berufenen und nicht berufenen Kreisen hat man die Frage seiner Existenzberechtigung in der Gegenwart aufgeworfen und in allem Ernste verneint. Man hat — um von anderem zu schweigen — behauptet, daß der Deutsche durch die eingehende Beschäftigung mit der antiken Welt auf dem Gymnasium den Sinn für deutsches Denken und Fühlen, das Verständnis für deutsche nationale Größe verliere, man scheute sich nicht, diesen Vorwurf etwa ein Jahrzehnt nach dem großen

[1]) Auch S. Kgl. H. Prinz Georg von Sachsen beehrte die Versammlung mit seiner Anwesenheit.

Kriege von 1870/71 zu erheben. Man hat kurz und bündig die ganze Unterrichts- und Erziehungsweise auf unserem Gymnasium als eine grundverkehrte bezeichnet.

Es wird nicht der ausdrücklichen Versicherung bedürfen, daß die sächsische Regierung diese Auffassung nicht teilt. Ich möchte aber hier noch eine doppelte Bemerkung hinzufügen.

Auch wir wissen, daß das Gymnasium in seiner jetzigen Verfassung nicht vollkommen, sondern verbesserungsfähig ist. Wir haben deshalb in Sachsen nicht jeden Reformgedanken zurückgewiesen, wir haben nicht verkannt, daß in der allgemeinen Schulbewegung manch gesunder Gedanke lag, wir haben deshalb die Frage, ob und inwieweit am Gymnasium zu ändern sei, sehr eingehend, sine ira et studio geprüft und wir haben insoweit, als uns eine Umgestaltung angezeigt erschien, offen und ehrlich reformiert. Wir haben in dieser Beziehung — ich darf hier wiederholen, was ich schon einmal öffentlich ausgesprochen habe — der Stärkung und Stählung des Körpers größere Sorgfalt zugewendet, wir haben der Mathematik, den Naturwissenschaften und den neueren Sprachen den Raum im Lehrplane gegeben, den sie nach ihrem Bildungswerte beanspruchen dürfen, wir haben die Pflege unserer deutschen Muttersprache mehr in den Vordergrund gerückt und im Geschichtsunterricht den Hauptwert auf die Geschichtserkenntnis im Gegensatz zur bloßen Kenntnis geschichtlicher Thatsachen gelegt, und wir haben endlich durch eine Beschränkung des grammatikalischen und des syntaktisch-stilistischen Stoffs die Freude und den Genuß an den unvergänglichen Werken der griechischen und römischen Autoren zu erhöhen gesucht. Und das alles war gewiß zum Vorteile des Gymnasiums. Aber wir haben bei aller Reform unentwegt daran festgehalten und werden immer daran festhalten, daß die Einführung in das klassische Altertum der Mittelpunkt des Gymnasialunterrichts sein und bleiben müsse.

Die andere Bemerkung, die ich machen möchte, ist die:

Es giebt Kreise in unserem Volke, die eine Unterweisung der Jugend in dem Sinne wünschen müssen, daß bei der Auswahl des Lernstoffes vorwiegend auf dessen Verwendbarkeit für gewisse praktische Zwecke Rücksicht genommen werde. Diesem berechtigten Verlangen wollen bestimmt ausgeprägte Schulorganismen Rechnung tragen, die die Regierung in wohlwollendster Weise fördert und unterstützt. Aber daneben bestehen und werden, wie ich zuversichtlich hoffe, immer bestehen bleiben weite Kreise, die eine Unterweisung der Jugend in dem Sinne wünschen, daß der Lernstoff nicht nach naheliegenden Nützlichkeitsrücksichten, sondern vornehmlich nach seinem inneren Bildungswerte für Geist und Gemüt der Jugend bestimmt werde. Diesem Verlangen wollen unsere vorwiegend ideal gerichteten Gymnasien Rechnung tragen. Auch diese Schulgattung hat gewiß Anspruch auf den Schutz und die Förderung des Staates.

Die Gegner des Gymnasiums sind mitunter von kleinen Gesichtspunkten ausgegangen. Wir wollen im wohlthuenden Gegensatze hierzu die großen unerschütterlichen Grundlagen, auf denen das Gymnasium ruht, die großen idealen Ziele, die es verfolgt, die großen unanfechtbaren Erfolge, die es an den Besten unseres Volkes aufzuweisen hat, nie aus den Augen verlieren. Man klagt wohl, daß unsere Zeit hier und da den wünschenswerten großen Zug vermissen lasse; ich hoffe, daß dem Kampfe für das Gymnasium immer jener große Zug zu eigen bleiben werde!

Als der Verein deutscher Philologen und Schulmänner im Jahre 1844 seine Schritte zum ersten Male nach Dresden lenkte, da haben zwei Glieder unseres hohen Königshauses, Ihre königl. Hoheiten die Prinzen Johann und Albert, seinen Verhandlungen ganz besonders eingehende persönliche Teilnahme zugewendet und dadurch bekundet, daß sie den Wert der Philologie und der auf ihr ruhenden klassischen Bildung wohl zu würdigen wußten. Vom Jahre 1854 bis zum Jahre 1873 hat die Regierung unseres Landes in den Händen des ersten jener beiden Prinzen, Sr. Majestät des hochseligen Königs Johann, geruht und seit dem Jahre 1873 ruht die Regierung unseres Landes in den Händen des anderen jener beiden Prinzen, Sr. Majestät des Königs Albert. Beide Herrscher sind in Fortführung des schon im Jahre 1844 bethätigten hohen Sinnes zu jeder Zeit, auch in kritisch bewegter Zeit, mit aller Kraft und Entschiedenheit, aber auch mit aller Ruhe und Besonnenheit eingetreten für die grundsätzliche Beibehaltung der klassischen Bildung und für die Hochschätzung der Männer, die die Vermittelung dieser Bildung auf den Hoch- oder Mittelschulen sich zum Lebensberuf gewählt haben. Und die Herrscher wußten und wissen sich hierin einig mit den Räten der Krone und mit vielen Einsichtigen in unserem Volke.

Darum wird eine Versammlung wie die Ihre immer auf freundliche Aufnahme in unserem Lande rechnen dürfen, und darum freuen wir uns, daß Sie in diesem Jahre wieder zu uns gekommen sind. Ich heiße Sie noch einmal herzlich willkommen und wünsche, daß auch die Verhandlungen dieser Tagung von reichem Erfolge begleitet sein mögen.

In ähnlicher Weise hatte sich der bedeutende Staatsmann schon bei dem 350-jährigen Jubiläum der Meißener Fürstenschule, deren Zögling er einst war, ausgesprochen (siehe Hum. Gymn. IV 1893 S. 147). Was aber seinen in Dresden gesprochenen, von der Versammlung mit lebhaftestem Beifall begleiteten Worten noch erhöhte Bedeutung gab, das war der Umstand, daß S. Majestät der König später in den Gesprächen mit den Vorsitzenden und anderen Mitgliedern wiederholt der vollen Zustimmung zu der Meinungsäußerung seines Ministers Ausdruck gab; wie denn auch sonst von König Albert bekannt ist, daß er den humanistischen Unterricht sehr hoch hält und daß er die letzte Abänderung des Stundenplanes an den sächsischen Gymnasien mit der Bemerkung zugab: dies sei die letzte Konzession, die er in der Richtung einer Beschränkung des altklassischen Unterrichts auf den Gymnasien zu machen gewillt sei.

Die herzlichen Worte, mit denen uns Oberbürgermeister Beutler begrüßte, leiteten eine reiche Fülle von Liebenswürdigkeiten ein, welche wir von der Stadt erfuhren; der Vortrag des Organisators des Albertinums, Prof. Treu, war die erste in einer stattlichen Reihe geistvoller Belehrungen, die uns durch die öffentlichen Sitzungen geboten wurden.

Beim Festmahl feierte Geh. Hofrat Ribbeck, der zweite Präsident der Versammlung, die wohlwollende, zielbewußte und erfolgreiche Thätigkeit des Staatsministers von Seydewitz, „auf den wir stolz sind, und den an unserer Spitze zu wissen wir uns glücklich schätzen.“ In seiner unmittelbar darauf folgenden Rede berührte der Minister in überaus feiner und hoffnunggebender Weise einen Punkt, in dem es der sächsischen Regierung trotz bestem Willen noch nicht gelungen ist, den wohlberechtigten Wünschen der höheren Lehrerschaft zu entsprechen, den Punkt aer Gehaltsregulierung. Mit einer Anspielung auf die neuerdings in verschiedenen wissenschaftlichen Gebieten zu hoher Bedeutung gelangte vergleichende Methode kam Herr von Seydewitz auf die Vergleichung zu sprechen, die gern von den Lehrern an den höheren Schulen zwischen ihrer finanziellen Stellung und derjenigen von anderen akademisch gebildeten Beamten angestellt werde. Er meinte, es sei richtiger, wenn die Besserung der ökonomischen Verhältnisse der Lehrer, ohne daß Parallelen gezogen würden, aus innerer Notwendigkeit hervorgehe. Der Thätigkeit der höheren Lehrer für die Nation sei ein so hoher Wert beizumessen, daß man sich nicht der Notwendigkeit der Konsequenzen werde entziehen können. Nach seinem Dafürhalten werde sich, wenn die Verhältnisse sich so weiter entwickelten, in kurzer Zeit auch die soziale und ökonomische Situation der höheren Lehrerschaft wesentlich bessern, und mit vollem Recht. Denn mit inniger Überzeugung spreche er seine Meinung dahin aus, daß der Stand der deutschen Schulmänner den Vergleich mit jedem anderen Stande aushalte.[1])

[1]) Im vorigen Jahrgang des Humanistischen Gymnasiums S. 37 waren Worte zitiert, die der Herr Staatsminister in der Sitzung der zweiten Kammer vom 14. Jan. 1896 gesprochen

Von den folgenden noch allgemein verständlichen Reden schlug besonders die, wie zu erwarten, humorreiche des Leipziger Rektors *Richter* auf die Frauen ein. Wenn die Frauen nicht wären, dann würde Odysseus viel früher nach Hause gekommen sein und die Odyssee wäre viel kürzer. Doch an den Scherz schloß sich die ernsthaft-gemütvolle Schilderung der deutschen Frau, die πάσης σοφίας πάρεδρος καὶ παντοίας ἀρετῆς συνεργός sei.

Am nächsten Morgen um 8 gings an die Arbeit in der *pädagogischen*, wie in den anderen *Sektionen*. In jener eröffnete den Reigen Rektor Prof. Dr. **Seeliger** aus Zittau mit einem Vortrag über **die Aufgaben des griechischen Unterrichts in der Gegenwart**, der große Wärme mit besonnener Abwägung verband. Ein wörtlicher Abdruck ist in den Richter-Ilberg'schen Jahrbüchern zu erwarten. Der Redner begründete die Notwendigkeit des griechischen Unterrichts im Gymnasium mit dem Nachweis, daß die Bestrebungen und Forderungen der Gegenwart auf vielen Gebieten die Kenntnis des griechischen Geisteslebens zur Voraussetzung haben, und seine Wiedererweckung nicht eine überwundene Kulturstufe, sondern die noch lebendige Schöpfung des scheidenden Jahrhunderts sei. Aus der Rücksicht auf die Geistesströmungen der Gegenwart, ihre Vorzüge und ihre Mängel, gewinnt er sodann die Gesichtspunkte für die Aufgaben des griechischen Unterrichts. Während er das Viellesen und die Einführung in alle Einzelheiten des griechischen Lebens durch ein Übermaß von Realien und Bildern als überspannte Forderungen zurückwies, stellte er die Kenntnis des Schriftwerks in den Mittelpunkt: sie müsse sich gründen auf solide sprachliche Kenntnisse und solle durch das Eindringen in den fremden Sprachgeist und durch die lebendige Vorstellung des Schriftinhalts nicht nur den Verstand, sondern auch die Einbildungskraft fördern. Die Vergleichung mit anderen, insbesondere deutschen Werken solle der Ausbildung eines gesunden ästhetischen Urteils dienen, und der sittliche Gehalt der antiken Schriften mitwirken, die Schüler über gewisse Gefahren moderner Weltanschauungen aufzuklären. Auch sei die Gelegenheit nicht abzuweisen, die die griechi-

---

hatte und in denen er gleichfalls die *Vergleichung des Lehrerstandes und Richterstandes in Hinsicht auf ihre Besoldung* ablehnte und als eine gefährliche bezeichnete, die zu recht schiefen Urteilen führen könne: „Nach meinem Dafürhalten sind die Verhältnisse der Lehrer an unseren höheren Unterrichtsanstalten *aus sich selbst heraus* zu beurteilen, und es ist insbesondere bei der Fixierung ihrer Gehaltsbezüge Rücksicht zu nehmen auf die eigenen Bedürfnisse der Lehrer und ihrer Familien, auf den Wert ihrer Leistungen und auf die finanzielle Lage der Verpflichteten." Hierzu war von meinem Kollegen Hilgard die Bemerkung gemacht worden: „Der Herr Minister dürfte bei der Lehrerschaft Sachsens wohl wenig Zustimmung finden zu der in seinen Worten sich kundgebenden Anschauung, daß die Familien der Lehrer an den höheren Schulen sozial eine Stufe tiefer stehen, als die Familien anderer Beamten, insonderheit die der Richter, und daß ein wesentlicher Wertunterschied zwischen den Leistungen dieser Lehrer und denen des Richterstandes bestehe. Oder sollten wir die obigen Worte des Herrn Ministers falsch deuten?" Mit Bezug auf diese Bemerkung sagte mir Herr von Seydewitz scherzend in Dresden, er sei einmal in dem Human. Gymnasium schlecht behandelt worden. Nach der Art, wie derselbe sich jetzt ausgesprochen hat, haben wir zu erklären, daß die von Prof. Hilgard am Schluß gestellte Frage mit einem entschiedenen Ja zu beantworten ist. Eine ganz andere Frage ist natürlich, ob die Vergleichung des höheren Lehrerstandes und des Richterstandes bezüglich ihrer Besoldung unberechtigt ist oder berechtigt. Dieses Aporem behalten wir einer späteren Erörterung vor. U.

sche Geschichte und Litteratur böten, die Jugend in die sozialen Probleme der Gegenwart einzuführen.

Es folgte ein sehr feinsinniger, verkehrten Vorstellungen vielfach schlagend entgegentretender Vortrag des Professors der Philosophie und Pädagogik in Leipzig, Dr. **Volkelt** über **die Stellung der Psychologie zur Pädagogik**, der vollständig gleichfalls in den neubegründeten Jahrbüchern abgedruckt werden wird. Den hier folgenden Auszug verdanken wir Herrn Prof. Volkelt selbst.

Der Vortragende ging von der Thatsache aus, daß infolge der zunehmenden Strenge und Feinheit der psychologischen Forschung seit längerer Zeit das Bestreben besteht, den wissenschaftlichen Charakter der Pädagogik durch sorgfältiges und umfassendes Begründen derselben auf Psychologie zu steigern; und er fügte die Überzeugung hinzu: es sei eine unwidersprechliche Wahrheit, daß erst im Anschluß an die Psychologie auf dem Gebiete der Pädagogik Genauigkeit, Begründung, Zusammenhang zu erreichen ist. Und ebenso sei auch für die Ausübung der erziehenden Thätigkeit Kenntnis des Seelenlebens von unberechenbarem Nutzen. Freilich dürfe hierunter nicht bloß das wissenschaftliche Studium der Psychologie verstanden werden; vielmehr sei für den Lehrer die gelegentliche, gefühlsmäßige Psychologie des Lebens und Verkehrs, die praktische psychologische Fühlung mit dem umgebenden Menschlichen von mindestens ebenso großer Wichtigkeit. Da dem Vortragenden die Unentbehrlichkeit der Psychologie für die Theorie und Praxis der Pädagogik als etwas Erwiesenes und nahezu allgemein Zugegebenes gilt, so will er seine Aufmerksamkeit lieber auf die Schranken der Leistungen lenken, deren die Psychologie für die Pädagogik fähig ist. Er hält das Eingehen auf diese Frage schon darum für wichtig, weil gegenwärtig die Bedeutung der Psychologie für die Pädagogik von manchen Seiten überschätzt werde und sich nicht selten übertriebene Erwartungen an die exakt psychologische Grundlegung der Pädagogik knüpfen.

„Schon die Frage nach dem Ziel des Erziehens, nach dem Idealmenschen, der dem Erzieher vorschweben soll, bedeutet", so führte der Vortragende weiter aus, „eine gewaltige Schranke für die Anwendung der Psychologie. Diese Wissenschaft zeigt überall nur Thatsachen und Gesetze auf; über das Erstrebens- und Wünschenswerte sagt sie nichts Entscheidendes. Nun ist aber die Pädagogik in allen ihren Teilen von Zielfragen geradezu durchsetzt. Man nehme etwa die Frage: soll die Erziehung intellektualistisch oder moralistisch oder vorwiegend religiös eingerichtet werden? in welches Verhältnis, in welche Über- und Unter- oder vielleicht Nebenordnung sollen die Ziele des Wissens, der Sittlichkeit, der Religion zu einander gesetzt werden? Oder man denke an die Frage: soll die Erziehung mehr in sozialem oder mehr in individualistischem Geiste geleitet werden? Je nach der Stellung zu den angedeuteten Möglichkeiten nimmt die Pädagogik bis ins Besondere und Einzelne hinein eine verschiedene Gestaltung und Färbung an. Bei der Psychologie aber wird man vergebens für diese Zweifel eine Lösung suchen."

„Was nun die Zielfragen der Pädagogik anlangt, so ist es vor allem die Ethik, von der sie in dieser Beziehung abhängt." Diesem einleuchtenden Verhältnis widmete

der Vortragende nur eine kurze Erörterung, um dann länger bei einer anderen Abhängigkeitsbeziehung zu verweilen. „Will man die für die Zielfragen der Pädagogik maßgebenden Wissenschaften bezeichnen, so ist zu der Ethik vor allem noch die Kulturgeschichte, und namentlich die der Gegenwart, hinzuzufügen. Wer in pädagogischen Dingen reif und gediegen urteilen will, muß die Interessen und Bedürfnisse der Gegenwart, die edlen und niedrigen Kräfte, von denen sie bewegt wird, ihre Kämpfe und Hoffnungen, das Einheitliche und Zerrissene, das Siegreiche und Fragliche in ihrer Kultur kennen und verstehen. Eine Pädagogik, die so allgemein ist, daß sie für alle Zeiten, für alle Kulturverhältnisse gelten soll, wird kaum über triviale Allgemeinheiten hinauskommen. Aber nicht nur in den Zielfragen, sondern auch hinsichtlich der Gegenstände, in denen unterrichtet werden soll, hat das kulturgeschichtliche Erwägen ein bestimmendes Wort mitzusprechen. Nur wer zu seinen ethischen und psychologischen Gesichtspunkten auch enge und vielseitige Fühlung mit der Zeitlage mitbringt, darf hoffen, über die Stellung der alten Sprachen, der muttersprachlichen Litteratur, der naturwissenschaftlichen Fächer im Unterricht u. s. w. ein begründetes Wort zu sagen."

Besonderen Nachdruck legte der Vortragende auf eine sich aus dieser Sachlage ergebende Folgerung. Er betrachtet es als eine Illusion, wenn man glaubt, es könne die Pädagogik auch nur annähernd zu einer so exakten Wissenschaft werden, wie es etwa die Psychologie ist. „Die Pädagogik ist von ethischen und kulturgeschichtlichen Werturteilen wahrhaft durchtränkt. Damit ist aber ihre weitreichende Abhängigkeit von persönlichen Gewißheitsquellen gegeben." Der Vortragende hob dabei hervor, daß Mangel an Exaktheit auch nicht entfernt die Aufhebung des wissenschaftlichen Charakters zur Folge habe. „Wissenschaft ist überall dort vorhanden, wo sich mit den Mitteln des Denkens ein Erfahrungsgebiet zusammenhängend und methodisch bearbeiten läßt; ob dies mit unwidersprechlichem Einleuchten, mit unbedingt zwingender Kraft geschehen kann, ist eine weitere Frage. Auch ist nicht zu vergessen, daß bei solchen Wissenschaften, wie Ethik und Pädagogik, der Mangel an Exaktheit durch den höheren menschlichen Wert dieser Wissenschaften, d. i. durch ihre nahe Beziehung zu Gesinnung und Gemüt, zu menschlichem Wert und Glück, zur aufstrebenden, kämpfenden Persönlichkeit aufgewogen wird."

Indem der Vortragende die pädagogische Methodenlehre in den Kreis seiner Betrachtungen zog, ergab sich ihm eine neue Schranke für die Leistungsfähigkeit der Psychologie auf pädagogischem Gebiet. „Zwischen der Theorie der Methode und der pädagogischen Wirklichkeit nämlich besteht eine ungeheure Kluft. Jede Unterrichtsmethode ist typisch und durchschnittsmäßig, sie rechnet mit Normalschülern und Normallehrern. Der Verlauf einer Unterrichtsstunde dagegen ist von Augenblick zu Augenblick individuell bestimmt, zeigt eine Fülle des Unregelmäßigen, Unvorhergesehenen, Überraschenden, zum Andersmachen Auffordernden." Besonders wies der Vortragende auf die Persönlichkeit des Lehrers als eine Macht hin, die in die Unterrichtsmethoden nicht nur ausgestaltend, sondern auch in weitem Umfange abändernd, abbiegend einzugreifen bestimmt ist. „Auch die feinste Psychologie

kann die pädagogische Methodenlehre vielfach nur zu Bestimmungen von relativer Gültigkeit führen. Die höchsten Grundsätze der Didaktik freilich sind von allgemeingültiger Art (z. B. zuerst Anschauung, dann Begriff! überall an Bekanntes und Naheliegendes anknüpfen! u. s. w.). Geht man dagegen mehr ins Besondere, so kann zumeist nur noch von mehr oder weniger Zweckmäßigem, von durchschnittlich Gültigem, von Empfehlenswertem die Rede sein. Der pädagogische Methodiker wird daher seine Aufstellungen eher etwas skeptisch als dogmatisch zu halten haben. Diese Maxime bleibt auch dann in Geltung, wenn die experimentelle Psychologie für die Pädagogik verwertet wird." Angesichts der abergläubischen Erwartungen, die viele hiervon für die Pädagogik hegen, sprach der Vortragende es als seine Überzeugung aus, daß von dem psychologischen Experiment, vermöge der Natur desselben, nur innerhalb sehr enger Grenzen ein Nutzen für die Pädagogik zu hoffen sei. „Das Experiment wird fast nur das Äußerliche, Mechanische, Eintönige am Unterricht (z. B. Additionsaufgaben, Schreiben nach Diktat) und die groben, auffälligen Wirkungen desselben (z. B. geistige Ermüdung) in seinen Bereich ziehen können. Dagegen entzieht sich der wechselreiche, durchgeistigte Unterricht mit seinem Wecken und Entzünden, seinem Entgegenkommen und selbstthätigen Ergreifen, mit seinem bald rasch, bald zögernd pulsierenden Leben, mit seinem spielenden Schöpfen aus einer Fülle von Mitteln naturgemäß dem Experiment."

Weder der Seeliger'sche noch der Volkelt'sche Vortrag veranlaßte eine Diskussion; nicht ohne Debatte blieb dagegen begreiflicherweise die These: „**Die Abschlußprüfung am Ende der Untersekunda ist zu verwerfen**", welche der Unterzeichnete folgendermaßen begründete:

„Gegen die preußischen Lehrpläne v. J. 1891 sind mancherlei Bedenken geäußert worden, und auch meine Wenigkeit hat dies öfter gethan. Das Gute, was sie gebracht haben (z. B. die Verschiebung des Beginns des französischen Unterrichts nach Quarta), und das Gute, was sie gewahrt haben, ist erst in den letzten Jahren von Mehreren, wie von Matthias, hervorgehoben worden. Indem ich mich hier gegen eine Einrichtung wende, die durch jene Neuordnung gebracht worden ist, habe ich das aufrichtige Bedürfnis, vorher das Gefühl der Dankbarkeit gegen einen vor nicht langer Zeit Verstorbenen, gegen Joh. Stauder, zum Ausdruck zu bringen, der bei jener Reform nach Kräften bemüht gewesen ist, dem preußischen Gymnasium von dem bewährten Guten das zu erhalten, was erhalten werden konnte, der insbesondere allezeit an dem festgehalten hat, womit das humanistische Gymnasium steht und fällt, an dem allgemeinverbindlichen griechischen Unterricht."

„Als die Verfügung über das Abschlußexamen in Preußen erschien, auch schon als die Sache auf der Konferenz von 1890 besprochen wurde, herrschte ein ziemlich allgemeines Entsetzen in pädagogischen Kreisen über die Institution, und auch in der Tagespresse kam dieses Gefühl in starken Worten zum Ausdruck. Man nahm mit Wendungen, wie „pädagogisches Verbrechen", „Chinesentum", „unerhört", den Mund entschieden zu voll. Existiert doch seit längerer Zeit in mehreren außerdeutschen

(aber europäischen) Staaten eine Prüfung, die mit besonderer Strenge und unter Mitwirkung von nicht zur Schule gehörigen Personen allen denen abgenommen wird, welche in die obere Abteilung einer höheren Schule versetzt werden wollen. Doch andrerseits muß zugegeben werden, daß das Abschlußexamen nicht das leistet, was von ihm erwartet wurde, und daß es starke Übelstände mit sich gebracht hat."

„Adoptiert ist die Einrichtung von Bayern, Elsaß-Lothringen und Braunschweig. Von Vertretern anderer deutscher Staaten ist gelegentlich gegen sie sehr lebhafte Einsprache in der Reichsschulkommission erhoben worden. Wieder andere aber scheinen noch nicht schlüssig, ob sie sie einführen sollen oder nicht. Deshalb ist, denke ich, ein Meinungsaustausch darüber in einer aus den verschiedensten Teilen von Deutschland besuchten Versammlung ganz am Platz, während im Übrigen gegenwärtig wohl angezeigt ist, widerspruchserregende Punkte in der letzten preußischen Schulreform nicht zu diskutieren um der Ruhe willen, die jetzt vor allen Dingen die höheren Schulen notwendig haben, um ihre Aufgaben zu erfüllen.

„Es ist gehofft worden, die ganze Masse derer, die im Gymnasium nur bis zur Erlangung des Zeugnisses für den Einjährigendienst säßen, würde vom Gymnasium zur Realschule abgewandt werden, sobald die Gymnasien nicht mehr vor den sechsjährigen Schulen den Vorzug hätten, lediglich mit der Erklärung über erfolgreichen Besuch der Untersekunda, nicht erst auf Grund eines besonderen Examens das gewünschte Zeugnis auszustellen. Doch, soweit meine an einer Reihe von Stellen eingezogenen Erkundigungen reichen, ist der erwartete Erfolg auch nicht annähernd durch das neue Examen erreicht worden, und begreiflicherweise: denn, was so Manche in die Gymnasien geführt hat, die nach Erlangung des Einjährigenzeugnisses die Anstalt verließen, das war jedenfalls bei der großen Mehrzahl nicht jener Vorzug des Gymnasiums, sondern andere Gründe, die noch bestehen und wirksam sind. — Die preußische Militärverwaltung führte ferner in der Schulkonferenz des J. 1890 als einen Vorteil des Abschlußexamens an, daß mit ihm die Brauchbarkeit der von Untersekunda Abgehenden für den Einjährigendienst wesentlich erhöht werden würde, wogegen zu bemerken ist, daß größere Strenge bei der Frage walten wird, ob Jemand fähig sei, in der Obersekunda Schritt zu halten, als wenn erklärt werden soll, ob Jemand eine Prüfung bestanden hat, die nur hinlängliche Bewältigung des Untersekundanerpensums konstatieren will. Denn bei solchem Examen kann viel eher die Kompensation ungenügender Leistungen der Schüler in einem Fach durch mehr als hinlängliche in anderen zugelassen werden. Und wo ich fragte, ob denn die Anforderungen, von deren Erfüllung die Erteilung des Einjährigenscheines abhängig ist, jetzt höher seien, als vor der Einführung der Abschlußprüfung, da erhielt ich die Antwort: Nein, niedriger."

„Von Übelständen, die sich im Gefolge des Abschlußexamens eingestellt haben, treten zwei stark hervor. Wenn die Beschaffenheit der Schüler durch eine förmliche, schriftliche und mündliche Prüfung, nicht bloß durch die Mittel festgestellt wird, die der Lauf des Unterrichts bietet, so werden hierdurch immer erfahrungsgemäß (besonders in den das Gedächtnis stärker beanspruchenden Fächern) Vorbereitungen veranlaßt, die nicht bloß ohne irgend welchen dauernden Nutzen sind, son-

dern den Unterricht durch starken Zeitaufwand geradezu schädigen; und in höherem Grade stellt sich dieser Mißstand da ein, wo eine außerhalb der Schule stehende Persönlichkeit bei der Prüfung mitwirkt oder doch mitwirken kann. Ist ja doch aus den Beobachtungen solches sterilen Lernens für die Prüfung mancher Einwand auch gegen das Abiturientenexamen hervorgegangen." [1])

„Ein anderer durch diese Prüfung in Preußen veranlaßter Mißstand liegt darin, daß der Lehrplan der Gymnasien wesentliche Änderungen erfuhr, um eine Art von Abschluß in verschiedenen Lehrfächern am Ende der Untersekunda herzustellen. Denn zu dem Zweck schien es notwendig, von Materien, die bisher auf die obersten Klassen beschränkt waren, Dies und Jenes schon in die Untersekunda zu verlegen (so in der Mathematik) und Anderes, was bis dahin in der Untersekunda lag, auf die Obersekunda zu verschieben (so die Hälfte der alten Geschichte). Und daß dies keine Besserungen des Lehrplans sind, ist von den verschiedensten Seiten ausgesprochen worden. Bayern, das das Abschlußexamen zwar adoptiert, aber die Disposition der Lehrstoffe darum nicht geändert hat, zeigt allerdings, daß solche Alterierung des Lehrplans nicht mit dem Abschlußexamen eintreten muß; doch die logische Konsequenz ist es. Ganz und gar unlogisch aber erscheint es, wenn man in Preußen mit der Abschlußprüfung diejenigen vom Gymnasium fernhalten wollte, die nur nach dem Einjährigenschein streben, und wenn man nun den Lehrplan gerade zu Gunsten dieser Schüler umgestaltet hat."

„Am 18. März 1890 gab der damalige preußische Kultusminister im Abgeordnetenhaus eine Erklärung ab, wonach zu hoffen war, daß in Preußen das Einjährigenberechtigungswesen aus der Behandlung der organisatorischen Unterrichtsfragen ganz ausscheiden werde, eine Erklärung, die nicht bloß in der preußischen, sondern auch in der bayerischen und badischen zweiten Kammer mit lebhaftem Beifall begrüßt wurde. Das Gegenteil von dem damals in Aussicht Gestellten ist geschehen. Der unglückliche Einfluß jenes Berechtigungswesens auf die Unterrichtsorganisation an den neunjährigen höheren Schulen hat sich in noch ungleich stärkerem Grade als früher geltend gemacht."

„Sind meine Einwendungen gegen die Abschlußprüfung richtig, so erhellt, daß ein Staat, der bisher dieses Examen noch nicht hat, sich hüten möge, es einzuführen. Wo es aber besteht und nicht, wenigstens noch nicht abgeschafft werden kann, da möchte wohl das Beste sein, es immer mehr zu einer bloßen Form herabsinken zu lassen, so daß es sich von der bei Versetzungen üblichen Praxis nicht irgendwie wesentlich unterscheidet. Vielleicht ist es an manchen Anstalten schon dazu gekommen. Daß eine andere Verfahrungsweise öfter starke Klagen von Lehrern und Eltern veranlaßt hat, dürfte bekannt sein."

In der hierauf folgenden Debatte sprach sich Gymnasialdirektor Dr. Kübler von Berlin dahin aus, daß er zwar gleichfalls die Veränderung der Unterrichts-

---

[1]) Überanstrengung der Schüler ist mit solchen Vorbereitungen allerdings keineswegs notwendig verbunden; daß sie aber bei besonders eifrigen oder solchen, die sich gefährdet fühlen, vorkommen könne, ist nicht zu leugnen, und so ist auch der Angriff begreiflich, den das Abschlußexamen auf dem letzten Ärztetag erfuhr mit spezieller Rücksicht darauf, daß es bei der Mehrzahl der Schüler in die Zeit der Pubertätsentwicklung fällt.

pensa in Gymnasial-Unter- und Obersekunda beklage, aber nach Einführung der Abschlußprüfung für unvermeidlich gehalten habe. Diese erkläre er sich aus schulpolitischen Gründen, und er halte eine Veränderung in Preußen gegenwärtig für unerreichbar. Übrigens könne er die Prüfung an sich nicht als eine Erschwerung für die Schüler ansehen und erblicke in der festen Normierung der Versetzungsbedingungen einen nicht zu unterschätzenden Vorteil, da diese Normen für Beurteilung der Leistungen und für Beschlußfassung die richtigen für jede Versetzung seien und nunmehr als überhaupt maßgebend für das Versetzungsverfahren gelten könnten. Die früheren Bestimmungen über Erteilung des Einjährigenscheines hätten zu Verschiedenheiten in der Anwendung geführt, indem man nach einer Verfügung vom 29. Mai 1877 trotz aller Vorschriften über die Versetzungsreife dennoch zwischen Einjährigenzeugnis und Versetzung einen Unterschied gemacht habe. Die Folge sei gewesen, daß Schüler, welche vor der Versetzungskonferenz abgingen, um angeblich keine Schule mehr zu besuchen, an einer andern Anstalt auch, wenn sie ihr Einjährigenzeugnis vorlegten, nicht als versetzt anerkannt wurden. Das jetzige Verfahren dürfe aber durchaus als wirkliche Versetzungsprüfung behandelt werden und gestatte so viele Erleichterungen auch in den Formen, daß eine Furcht bei den Schülern nicht aufzukommen brauche. Er habe ebensowenig als seine Kollegen im Wilhelmsgymnasium bemerkt, daß die Prüfung schreckhaft sei: die Schüler seien von jeher an ernsthafte Versetzungsprüfungen gewöhnt gewesen.

Geh. Rat Schrader führte aus: er sei weit entfernt, die bestehende Abschlußprüfung in Schutz zu nehmen, aber die Sachlage sei nicht so einfach, daß man ohne Weiteres an Aufhebung denken könne, da namentlich auch die Heeresverwaltung mitsprechen werde. Er selbst sei früher für eine Abschlußprüfung eingetreten, freilich für ein Examen in anderer Form und zu einem andern Zeitpunkt, nämlich nach der Obertertia oder nach der Obersekunda (während die Prüfung jetzt bei manchem Unterricht zu schädigender Verteilung der Pensen geführt habe) und vor allem unter der Bedingung, daß durch dies Examen die Maturitätsprüfung am Schluß der ganzen Schulzeit wirklich erleichtert und vereinfacht werde.

Geh. Rat Wendt von Karlsruhe bemerkte: „Ich glaube anführen zu sollen, daß bei der Dresdener Verhandlung der Reichsschulkommission 1891 von den Vertretern der preußischen Regierung die allgemeine Einführung der Prüfung in Aussicht gestellt wurde. Da erklärten die von Bayern und Württemberg gesandten Mitglieder (Prof. v. Christ und Oberstudienrat Dorn) sich sehr entschieden dagegen, und zwar mit Hinweis darauf, daß hierdurch wahrscheinlich mittelbar der ganze Lehrplan berührt werden würde und daß die Lehrplanorganisation im Einzelnen nicht Sache des Reichs, sondern der einzelnen Staaten sei. Dieser Meinung schloß auch ich mich als Vertreter der badischen Regierung an. Und nachher ist unsere Befürchtung bestätigt worden und hat sich die nachteilige Wirkung dieser Prüfung auf den Gymnasialunterricht klar gezeigt. Der Lehrplan der Mathematik und der Geschichte ist in hohem Grade durch diese Neuerung geschädigt worden. Später hat dann der übrigens mit Recht hochverehrte bayerische Minister von Müller die Prüfung annehmen zu sollen geglaubt, aber indem er eine Veränderung des Lehrplans

doch vermied. Hoffentlich bleiben die übrigen deutschen Staaten auch künftig von einer Einrichtung verschont, die keinerlei Nutzen gehabt hat und an einer Stelle einen Einschnitt in den Lehrplan macht, wo keiner gemacht werden sollte."

Der Unterzeichnete fügte noch einige Worte bei, in denen er konstatierte, daß auch Herr Dir. Kübler nicht habe raten mögen, die Prüfung da einzuführen, wo sie noch nicht bestehe, und daß auch er einen aus ihr entspringenden Übelstand entschieden beklage. Als ein schreckhaftes Institut sei sie in der Begründung der These nicht bezeichnet worden, sondern als eine Einrichtung, die ihre Zwecke nicht erfülle, und die eine Ursache von Vergeudung kostbarer Zeit und von Verderbung des Lehrplans sei. Der Vorteil, welchen Herr Kollege Kübler durch das Examen herbeigeführt sehe, feste Normierung der Versetzungsbedingungen, könne doch nicht als etwas angesehen werden, was nur durch die Abschlußprüfung zu erreichen sei: solche Norm sei anderwärts, ehe man an ein Examen der Art entfernt dachte, gegeben worden.

Von einer Abstimmung in dieser Frage sah man von vornherein ab; doch wird Jeder, der bei der Verhandlung zugegen war, durch das Verhalten der Zuhörer den Eindruck erhalten haben, daß das Abschlußexamen von fast allen Anwesenden entschieden verworfen wurde.[1])

Übrigens kam ein Mitglied der pädagogischen Sektion, Rektor Dr. Arnold von München, in der folgenden Sitzung noch einmal auf den Gegenstand zurück, weil bei der Verhandlung, über die wir oben berichtet haben, mehrfach das Verfahren der bayerischen Regierung berührt worden war. Seine Worte lauteten:

„Meine Herren! Es ist mir das Bedenken gekommen, mein Schweigen bei der gestrigen Verhandlung über die Abschlußprüfung in Untersekunda könnte zu mancherlei Mißdeutungen führen. Ich bin daher dem verehrten Herrn Präsidenten sehr dankbar, daß er mir gestattet hat, hinsichtlich der Abschlußprüfung in Bayern in aller Kürze folgende thatsächliche Konstatierungen zu geben, die ich jedoch, wie ausdrücklich beigefügt sein soll, nicht in offizieller Eigenschaft mache. Über die Gründe, welche den damaligen, inzwischen verstorbenen Chef unserer Unterrichtsverwaltung bewogen haben, die Prüfung in Bayern einzuführen, bin ich authentisch nicht unterrichtet. Die Gestaltung der Prüfung ist folgende: für den schriftlichen Teil wird kein besonderer den Betrieb des Unterrichts störender Apparat aufgeboten, das letzte Extemporale, oder wie wir sagen, die letzte Schulaufgabe aus jedem Gegenstande gilt zugleich als Prüfungsarbeit. Auch die mündliche Prüfung wird in möglichster Kürze und Einfachheit abgemacht: es werden im Grunde nur diejenigen Schüler geprüft, welche in Betreff ihrer Reife für die 7. Klasse (Obersekunda) Anlaß zu Bedenken geben. Zur Feststellung des Urteils über die Reife wird auch der Jahresfortgang herangezogen. Einschüchterung, Überanstrengung oder mechanischer Drill der Schüler wäre, das darf ich wohl versichern, ganz gegen die Intentionen der Unterrichtsverwaltung. An die Vollgymnasien ist meines Wissens noch

[1]) Recht interessant ist eine aus der Praxis reichlich schöpfende Studie „das Abschlußexamen auf Untersekunda, eine verfehlte Neuerung", die in der Frankfurter Zeitung v. 12. April 1896 Nr. 102 erschien, wo unter Anderem ausgeführt wird, wie die Prüfung dem gelehrten Proletariat die Zugangsthür noch weiter aufgesperrt hat und welchen ungünstigen Einfluß nicht bloß das bevorstehende, sondern auch das absolvierte Examen häufig auf die Schüler übt.

nie ein eigener Prüfungskommissär abgeordnet worden, auch an die Progymnasien wird ein solcher nur zur mündlichen Prüfung entsendet. Aus alledem geht hervor, daß die Abschlußprüfung in Bayern lediglich eine Versetzungsprüfung ist, was auch die bei uns angewandte Bezeichnung „Übertrittsprüfung" ausdrückt, und daß bei ihr in Bayern, wo wir im allgemeinen keine Versetzungsprüfungen haben, den Schülern lediglich in dem einen Jahre das zugemutet wird, was in anderen deutschen Staaten durch die Versetzungsprüfungen in jedem Jahre zu leisten ist".

Aus dieser Erklärung erhellt, daß das bayerische Examen am Ende des Untersekundakurses nicht bloß gar keinen Einfluß auf die Gestaltung des gymnasialen Lehrplans geübt hat, sondern auch das Wesen einer Abschlußprüfung nicht besitzt, ja nicht einmal den Namen.[1])

Die eigentliche Tagesordnung bildeten in der zweiten Sektionssitzung Vorträge des Dresdener Oberlehrers Dr. **Lyon** über die **Ziele des deutschen Unterrichts in unserem Zeitalter** und des Rektors Prof. Dr. **Rich. Richter** über die **Bedeutung der Geldfrage in der Gymnasialpädagogik.** Der erstere Vortrag, der vollständig in der Lyon'schen Zeitschrift abgedruckt werden wird, trat zunächst in interessanter Weise der Richtung entgegen, welche die Schüler im Gebrauch der Muttersprache überall durch feste Normen einzuengen sucht, und verlangte Duldung, Anerkennung der Mannigfaltigkeit, auch der mundartlichen Abweichungen. Die Schwankungen der Sprache zu bekämpfen, sei eine grammatische Kinderkrankheit: frug müsse neben fragte, kömmst neben kommst als berechtigt gelten. Die Jungen sollten mehr reden, wie ihnen der Schnabel gewachsen sei. Weniger rote Tinte, mehr Freiheit! Kurz, wir fanden hier einen Standpunkt, der dem des Dresdener Wustmann diametral entgegengesetzt ist, mit Geist und Frische vertreten: ist er gleicherweise ein pädagogischer, wie er der wissenschaftliche ist? — Ferner wurde von Lyon gefordert, daß die Thätigkeit der Phantasie mehr, als bisher, durch den deutschen Unterricht angeregt werden solle und daß der einseitigen ästhetischen Betrachtungsweise der dichterischen Kunstwerke zur Seite treten müsse das psychologische Verständnis, welches von der Person des Dichters ausgehe, von dem, was ihn charakterisiere und was er erlebt habe.

Richters Vortrag brachte eine Fülle von kräftig einschlagenden Bomben und hellleuchtenden Raketen, denen man vom Anfang bis zum Schluß mit gespannter Aufmerksamkeit folgte und die häufig von Beifallsrufen unterbrochen wurden. Die Forderungen des „hygienisch-geängstigten Zeitalters." „Nach den neuesten Beobachtungen werden die Ermüdungspausen demnächst länger sein, als die Unterrichtsstunden." „Die Gefahr, in eine mehr schädliche, als nützliche, mehr zerstreuende, als sammelnde Benutzung von Illustrationen in verschiedenen Unterrichtsfächern zu geraten." Der fremdsprachliche Anfangsunterricht mit Bildern, die „ästhetisch betrachtet mit dem Struwelpeter auf gleicher Stufe stehen." „Die pädagogische Enterbung der Familie" nach den Vorschlägen von Güßfeldt. „Das Elternhaus nur

---

[1]) Weiter unten teilen wir eine Besprechung der Abschlußprüfung durch einen Berliner Gymnasiallehrer mit, der die Einrichtung durch allerlei Abänderungen verbessert haben möchte. Annehmbar aber erscheint sie uns auch bei Verwirklichung dieser Vorschläge keineswegs.

noch Schlafstelle.“ Das Ganze aber, aus dem diese Wahrheiten gepflückt sind und viele ähnliche gepflückt werden könnten, war eine tiefernste, wohlerwogene Überschau nicht bloß über die Lage der Dinge, für die mehr Geld geschafft werden müßte, sondern auch über pädagogische Luxusausgaben. Gegen das Ende kam der Redner auf die Frage der Lehrerbesoldung zu sprechen. Daß er, speziell mit Rücksicht auf die sächsischen Verhältnisse, für wesentliche Erhöhung eintrat, versteht sich von selbst, und die von Richter und Prof. Hartmann unterzeichnete, an die Ständeversammlung in Dresden von dem sächsischen Gymnasiallehrerverein gerichtete Petition, die wir an anderer Stelle auszüglich mitteilen werden, redet eine deutliche Sprache. Aber andrerseits wandte er sich auch gegen ein utopistisches Ausmalen der Lage höherer Lehrer, wie sie sich in Zukunft gestalten müsse. „Das Ideal dieser Lage“ — meinte er scherzend — „ist in Wirklichkeit nur stückweise zu finden: in Rußland die höchsten Titel und Orden, in Frankreich die wenigsten Stunden, in Schweden die längsten Ferien, in Amerika die höchsten Gehälter, in der Schweiz die größte Ungebundenheit in politischer und sozialer Beziehung; aber diese Stücke werden sich schwerlich je anders als in der Vorstellung verbinden lassen.“ Dem stellte Richter dann die innere, in der Berufsthätigkeit begründete Freudigkeit des deutschen Lehrers gegenüber. Und in der That dürfen wir wohl sagen, daß der deutsche höhere Lehrerstand, wie durch sein nahes Verhältnis zur Wissenschaft, so durch seine Liebe zum Beruf eine hervorragende Stellung einnimmt, und daß er sich die Lust am Erziehen und Unterricht weder durch äußere Kalamitäten, noch durch das beliebte Nörgeln an Organisation und Betrieb unserer höheren Schulen und die zahllosen Vorschläge der Besserwisser vergällen läßt. Diese cupido rerum novarum und die prurigo reformandi berührte Richter am Schluß und fertigte sie mit einigen Worten ab, die einen lebhaften Widerhall fanden. — Möchten die vorstehenden Excerpte dazu beitragen, daß niemand sich den Genuß entgehen läßt, den ganzen Vortrag zu lesen, wenn er in den neuen Jahrbüchern für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Litteratur und für Pädagogik erscheint, mit deren erstem, inhaltvollem Hefte wir in Dresden begrüßt wurden.

Nach dem Richterschen Vortrag erhielten wir noch eine interessante Mitteilung durch Rektor Prof. Stürenburg, der zwei kleine lateinische Briefe vorlas, welche der gegenwärtige Landesherr des Königreichs Sachsen als Knabe an seinen damaligen Lateinlehrer, den bekannten Philologen Julius Sillig, geschrieben hat, nicht aufgetragene Arbeit, sondern spontane Äußerungen, in denen Lernbegier, Pflichttreue und Liebe zu dem Lehrer rührenden Ausdruck gefunden haben.

Von den anderen Sektionen zu berichten verhindert den Unterzeichneten der Umstand, daß er sich nicht verelffachen konnte. Auch die Vorträge in den allgemeinen Versammlungen hat er nicht alle zu hören vermocht, sondern sich zum Teil auf das gedruckte Wort vertröstet. Es war ein embarras de richesses. Aber die schönen Worte von O. Ribbeck am Schluß der Versammlung (von der zweiten

Renaissance, die das klassische Altertum in diesem Jahrhundert, vor allem bei uns Deutschen erlebt, von der enormen Erweiterung des philologischen Horizontes und von der engen Verbindung des Gebens und Nehmens zwischen der klassischen Philologie und anderen Wissenschaften) habe ich mir nicht entgehen lassen, ebensowenig die einladenden Worte des Bremer Schulrats Sander und die dankenden des Professors Moldenhauer.

Damit aber doch etwas Nichtpädagogisches in den Bericht hereinkomme, so will ich hier unten eine Blume sächsischen Humors mitteilen, die die Mitglieder der philologischen Sektion am letzten Tage aufgefordert wurden sich ins Knopfloch zu stecken.

Der höchst schätzenswerten Ausgabe von Theophrasts Charakteren, erklärt und übersetzt von der philologischen Gesellschaft zu Leipzig, war beigelegt ein Blatt folgenden Inhalts:

Unsere Arbeit war zu Ende, die Exemplare lagen fertig vor uns, da warf uns das Glück noch einen Fund von seltener Bedeutung in den Schoß. Unter den noch wenig beachteten Schätzen des ägyptischen Museums zu Plagwitz entdeckten wir auf einigen unscheinbaren Papyrusfetzen, die sich — ein seltener Glücksfall — lückenlos zusammenpassen ließen, den XXXI. Charakter des Theophrast. Die Überlieferung ist vorzüglich; nur einige leichte, offenkundige Schreibfehler haben wir stillschweigend berichtigt; die Schriftzeichen weisen in das dritte vorchristliche Jahrhundert. Von dem Wunsche geleitet, unseren Fund sofort der XLIV. Philologenversammlung vorzulegen, verzichten wir auf einen Kommentar. Auch ohne diesen wird die textkritische und kulturgeschichtliche Bedeutung der unschätzbaren Urkunde in die Augen springen.

Leipzig, den 28. September 1897.

ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ ΛΑ.

Ἔστιν ἀμέλει ἡ φιλολογία ὑπερβολή τις ἐπιθυμίας γραμμάτων καὶ πραγμάτων παλαιῶν, ὁ δὲ φιλόλογος τοιοῦτός τις, οἷος τὰ βιβλία καὶ τὰς παπύρους καὶ τὰς ἐπιγραφὰς καὶ ἄλλα τοιαῦτα μόνον διὰ τὸ ἀρχαῖα εἶναι ὑπερτιμᾶν καὶ ἱερὰ νομίζειν, καὶ χαίρειν ἐπὶ τῷ εὑρίσκεσθαι αὐτὰ μὴ σῶα ἀλλὰ διεφθαρμένα πολλοῖς ἁμαρτήμασι καὶ διαλείμμασι, τοιαῦτα εὐτρεπίζειν καὶ διορθοῦν ἔργον ἑαυτοῦ φάσκων ἥδιστον καὶ ἀξιολογώτατον· καὶ εὑρεθέντων που ἀρχαίων γραμμάτων ἐὰν μὲν ᾖ ἐν χάρταις γεγραμμένα ἥδεσθαι, ἐὰν δ' ἐν περγαμηναῖς ὀρχεῖσθαι, ἐὰν δ'ἐν παπύροις ἀνολολύζειν χαρᾷ, ἐὰν δ' ἐν λίθῳ παιανίζειν, ἐὰν δ' ἐν χαλκῷ καὶ προσκυνεῖν· καὶ τῶν καθ' ἑαυτὸν τεχνιτῶν μηδὲν θαυμάζειν, τῶν Ὁμήρου ἐπῶν τόδε ἀεὶ θρυλῶν· Οἷοι νῦν βροτοί εἰσιν, ὅταν δ' ἴδῃ ἤ τι ἄγαλμα τῶν ἀρίνων καὶ κολοβῶν καὶ ἠκρωτηριασμένων ἢ παλαιᾶς χύτρας συντριβείσης ὄστρακον πυγὴν μειρακίου ἐγγεγραμμένον, ἡδονῇ ἀναπηδᾶν καὶ ἀναβοᾶν· Τουτὶ ἄρα ὡς χρηστόν ἐστιν· καὶ τὰς βιβλιοθήκας πλείω χρόνον οἰκεῖν ἢ τὴν οἰκίαν καὶ βιβλίων ἐμπληρωθέντα ἔχειν τὸν θάλαμον, τὸν ἀνδρῶνα, τὸ δωμάτιον· καὶ ἀπαγορεύειν τὴν θεράπαιναν μὴ καλλῦναι μηδὲ διακοσμῆσαι τράπεζαν τὴν γραφικήν· καὶ παιδίων παμπόλλων γεγονότων αὐτῷ ἐντυχών τινι ἐν ταῖς ὁδοῖς πορευόμενος μὴ γιγνώσκειν ἀλλὰ ἀνερέσθαι φιλανθρώπως· Τέκνον, τί κλαίεις; πόθι τοι δόμος ἠδὲ τοκῆες; δεινὸς δὲ καὶ τὰ παιδία πέντε ἐτῶν ἀναγκάζειν ἔπη ἐκμανθάνειν, τὴν δὲ γαμετὴν τὰ Ἑλληνικὰ γράμματα· καὶ τοὺς τῶν Ἑλλήνων καὶ Ῥωμαίων παλαιοὺς νόμους ἀκριβέστερον γνῶναι ἢ τοὺς τῆς ἑαυτοῦ πατρίδος· καὶ τὰ ἱμάτια περιβάλλεσθαι ἀρχαιότροπα, τὰς δὲ ἀναξυρίδας μείους φορεῖν τῶν σκελῶν· καὶ ἀεί τι διδάσκειν, τῷ δὲ μὴ πεπεισμένῳ ὀργίζεσθαι· καὶ τοῖς ὁμοτέχνοις δεινῶς μαχόμενος διατελεῖν, ἃ αὐτὸς ἔφη, ταῦτα μόνα ὀρθῶς ἔχειν τῶν ἄλλων ἅμα βοώντων μεγάλῃ φωνῇ διισχυριζόμενος· καὶ τοιούτοις λόγοις χρήσασθαι· Οὐ πιστεύω καὶ Ταῦτα ὅλογα καὶ Τἀναντία σαφῶς πρῴην ἀπέδειξα καὶ Ἆρ' οὔπω ἀνέγνωκας ἃ περὶ τούτων νεωστὶ συνέγραψα; καὶ ἀποδημεῖν μάλιστα εἰς Ἀθήνας καὶ Ῥώμην καὶ ἐπαινεῖν τὸν ἐκεῖ οὐρανὸν καὶ γῆν καὶ θάλατταν καὶ τοὺς ἐκεῖ ἄνδρας καὶ γυναῖκας καὶ κορίδια καὶ πάντων τούτων εἰκόνας ἀεὶ περιφερόμενος θαυμάζειν· καὶ

ὠνούμενος νομίσματα ἀδόκιμα ἢ κίβδηλα καὶ ὄστρακα καὶ λιθίδια καὶ ληκύθια καὶ λήρους τὰ ἐφόδια ἀναλώσας λαθεῖν· καὶ οἴκαδε ἐπανελθὼν ὑπισχνεῖσθαι τῇ γαμετῇ (am Rande: καὶ τῇ πενθερᾷ) ἄξεσθαι αὐτὴν μεθ' ἑαυτοῦ ἐς ὕστερον.

Sollte aber Vorstehendes wirklich so ganz unpädagogisch sein? Im Gegenteil, es scheint sich nach Inhalt und Form (besonders nach der lexikalischen und syntaktischen Seite) vortrefflich zur Schullektüre zu eignen, und ich sehe die Zeit kommen, wo dieses Kleinod mit reichlichen erklärenden Anmerkungen, einer orientierenden Vorbesprechung, vielleicht auch einigen Illustrationen erschienen sein wird bei Freytag und Tempsky, Perthes, Teubner, Velhagen und Klasing, Weidmann [1]).

G. Uhlig.

Zur Jugendspielfrage.

Herr von Schenckendorff sandte uns die unten folgenden Antworten des Zentral-Ausschusses für Volks- und Jugendspiele in Deutschland auf Fragen, die dieser sich selbst in der Sitzung zu Altona am 25. Sept. 1897 gestellt hatte. Es wird interessieren, sie mit den Ausführungen des Herrn Oberturnlehrers Heeger in der diesjährigen Gymnasialvereins-Versammlung (oben S. 143—146) zu vergleichen, der schon vor 4 Jahren die Frage „Spielen und Turnen oder Turnen und Spielen" in einem so betitelten (und bei E. Strauch

---

[1]) Wie jedem Ereignis von Bedeutung nicht bloß die historische Berichterstattung, sondern daneben die Sagenbildung zu folgen pflegt, so war es auch mit der Dresdener Philologenversammlung. Bald darnach erschien in verschiedenen gelesenen Zeitungen die wundersame Mähr: das preußische Unterrichtsministerium habe, durch die Ergebnisse der in Dresden stattgefundenen Philologenversammlung veranlaßt, die Absicht, noch eine Anzahl von Reformschulen nach dem Frankfurter Muster ins Leben zu rufen. Diese Reformerphantasie war überkühn. Aber selbst der wunderlichste Mythus pflegt doch irgend einen realen Kern zu haben, selbst die unsinnigste Idee eines Reformers hängt doch wohl noch durch irgend einen Faden mit der Wirklichkeit zusammen. Wo sind hier Kern und Faden? Die Lösung des Problems mag zum Frommen der vergleichenden Mythologie gegeben werden.

Herr Ministerialdirektor Althoff hatte dem Unterzeichneten in Aussicht gestellt, daß er die Dresdener Philologenversammlung und die voraufgehende des Gymnasialvereins besuchen werde. Als er nun im letzten Augenblick durch einen äußern Grund an Ausführung seiner erfreulichen Absicht gehindert wurde, hatte er die Liebenswürdigkeit, die Geheimeräte Schrader, Kruse, Albrecht, Jäger und meine Wenigkeit auf den Tag nach Schluß der Versammlung zu einer geselligen Vereinigung mit Räten des preußischen Kultusministeriums in Berlin einzuladen. Zu gleicher Zeit mit Verbreitung der Kunde über dieses Zusammenkommen aber wurde erzählt: der Kultusminister plane die Gründung einer größeren Anzahl von Reformschulen. Also waren es offenbar die von Dresden kommenden, von dem Ergebnis der dortigen Verhandlungen erfüllten Herren, welche in Berlin jenen Plan empfohlen hatten. Aber nicht bloß sind die Dresdener Versammlung und die genannten Vier an solcher Empfehlung unschuldig, sondern auch der ganze Plan ist ein Phantasma. In der Kreuzzeitung erschien am 22. Oktober folgendes offenbar offiziöse Dementi:

„Durch verschiedene Blätter geht die Nachricht, das preußische Unterrichtsministerium beabsichtige die Gründung einer größeren Anzahl von Reformschulen und es fänden eingehende Beratungen darüber statt, welche und wie viele Anstalten für diese Versuche in Aussicht zu nehmen seien. Das sieht gerade so aus, als ob auf einmal eine Massenumwandlung von höheren Lehranstalten in sog. Reformschulen stattfinden solle. In Wahrheit beschränkt sich aber, wie wir hören, die ganze Sache darauf, daß der Versuch mit den Reformschulen noch an einigen anderen Orten als Frankfurt gestattet ist, weil er nur so zu zuverlässigen, von der besonders günstigen Lage der Verhältnisse in einer einzelnen Stadt unabhängigen Ergebnissen führen kann. Im übrigen nimmt das Unterrichtsministerium nach wie vor eine durchaus abwartende Haltung zu dem Reformversuche ein. Daß aber die obige Zeitungsnachricht sogar an die Dresdener Philologenversammlung anknüpfte, hätte schon für sich allein genügen sollen, jeden Kundigen mißtrauisch zu machen, da in dieser Versammlung bekanntlich nichts weniger als Anregungen in der angedeuteten Richtung ergangen sind."

U.

in Leipzig erschienenen) Vortrag auf der 17. sächsischen Turnlehrerversammlung zu Schneeberg behandelte und für seine Ansichten die volle Beistimmung seiner Kollegen gewann. Meine Anschauung habe ich mir erlaubt oben S. 148 kurz zu bezeichnen. Hier möchte ich nur noch mit Rücksicht auf die Erwähnung des Fußballspiels in der Beantwortung der zweiten Frage hinzufügen, daß uns dieses Spiel in Heidelberg an mehreren Schulen kürzlich Gegenstand ernster Sorge und lebhafter Diskussion geworden ist. Daß es sehr verschieden gespielt werden kann, ist bekannt, und daß die hochgefährliche Rohheit, mit der man es häufig in England und Amerika[1]) spielt, in Deutschland wohl selten zu finden ist, möchte ich glauben. Doch auch die hier übliche zahmere Art des Spiels hat bei uns, obgleich auch Beaufsichtigung durch einen Lehrer nicht fehlte, zu einigen recht unangenehmen Verletzungen geführt, infolge deren die hiesige Oberrealschule ihren Schülern das Spiel durchaus verbot und das Gymnasium Beteiligung daran wenigstens dringend widerriet und die Verantwortung ganz den Vätern zuschob, von denen einige entschiedene Vorliebe für den Fußball haben. Es wäre mir interessant zu hören, ob eine Spielweise des football existiert, welche Gefahren in dem Grad ausschließt, wie es die bekannten deutschen Ballspiele thun. U.

I. Sind Wettspiele zur Belebung der Volks- und Jugendspiele zu empfehlen?

1) Wettspiele sind zu empfehlen, weil sie bei richtiger Durchführung den Betrieb der Spiele fördern, doch sollen sie nie zum Selbstzweck werden. Schülerwettspiele müssen sich in den Erziehungsplan der Schule einfügen.

2) Wettspiele setzen einen längeren Spielbetrieb voraus; sie sollen sichern, daß eifrig und regelrecht gespielt wird; ferner sollen sie

a) den zur Teilnahme bestimmten Spielern eine verdiente Anerkennung oder auch eine aus der Niederlage sich ergebende wirksame Belehrung,

b) den anderen Spielern ein Vorbild zur Nachahmung, und

c) allen Zuschauern eine kräftige Anregung bieten.

3) Wettspiele müssen planmäßig veranstaltet werden:

a) zur passenden Zeit (an vaterländischen Festen, bei Vereins- oder Schulfeiern, am Schulschlusse),

b) regelmäßig, doch nicht zu häufig,

c) zunächst unter Spielriegen desselben Vereins bezw. derselben Schule, dann mit näherstehenden anderen Spielriegen; danach erst können Wettspiele, bei denen alle, auch auswärtige Gegner, zugelassen werden, zweckmäßig erscheinen.

4) Veranstaltung und Leitung soll bei Turn- und Spielvereinen von deren Vorstand, bei Schulwettspielen vom Direktor und Lehrer-Kollegium ausgehen, oder von denen, die von jenen damit beauftragt werden. Zu empfehlen ist

a) möglichste Einfachheit und Anspruchslosigkeit bei allen äußeren Veranstaltungen,

b) Verbot jeder anstößigen Tracht (dieselbe soll zweckmäßig, doch einfach und geschmackvoll sein).

c) Fürsorge, daß von den Mitwirkenden weder während des Wettspiels noch unmittelbar hinterher alkoholhaltige Getränke genossen werden.

---

[1]) Aus den Vereinigten Staaten kamen neulich Nachrichten, die geradezu schauderhafte Wirkungen meldeten und wie sich die öffentliche Meinung gegen diesen Sport zu regen beginne. In der Hauptstadt von Georgia habe ein Fußballspiel einen so üblen Ausgang genommen daß die gesetzgebende Körperschaft dieses Staates am 8. Nov. mit 91 gegen 3 Stimmen einen Gesetzentwurf angenommen habe, wonach Fußballspiele im ganzen Staate verboten sein sollen; und die Übertretung des Verbots solle mit 1000 Dollar Geldbuße oder einjähriger Gefängnishaft bestraft werden.

5) Preise sind bei gewöhnlichen Wettspielen nicht zu empfehlen, bei größeren zulässig und als Anregung erwünscht; sie sollen nicht dem Einzelnen, sondern dem Verein bezw. der Schule der siegenden Spielriege zufallen und etwa in einem Wandschmucke für Turnhalle, Aula, Vereins- oder Klassenzimmer bestehen.

II. Inwieweit sind die Klagen über die Beteiligung der Schüler an sportlichen Veranstaltungen berechtigt?

1) Man muß beim Sport die Ausschreitungen, ausländisches Wesen, Großmannssucht, Preis- und Rekordjägerei u. dgl., die dem Beschauer zuerst ins Auge fallen, wohl unterscheiden von seinem guten Kern. Gegen die ersteren soll man sich mit Nachdruck wehren, aber über dem Tadelnswerten die guten Seiten des Sports nicht übersehen.

2) Für die Frage: „wie sollen wir uns zu der Teilnahme unserer Schüler an sportlichen Vereinen und Veranstaltungen stellen?“ — kommt es darauf an, ob mit Sicherheit darauf zu rechnen ist, daß bei derartigen Vereinen und Veranstaltungen die geschilderten Auswüchse des Sporttums vermieden werden.

3) Gar nichts ist einzuwenden gegen sportliche Vereinigungen und Veranstaltungen, die von der Schule aus unternommen und von Lehrern (vom Turnlehrer) geleitet werden (Fußball- oder Kricket-Klubs, Ruder- oder Schwimmvereine; Eisfeste u. A.).

4) Auch gegen solche Vereine und ihre Veranstaltungen wäre nichts zu sagen, die zwar außerhalb des Rahmens der Schule stehen, aber (etwa wie gute Turnvereine) von Männern geleitet werden, die das genügende Verständnis für Jugenderziehung haben und mit der Schule in Berührung und Einvernehmen zu bleiben trachten. Immer aber wird in solchem Falle der einzelne Schüler eine besondere Erlaubnis der Schulbehörde einzuholen haben, die namentlich dann verweigert werden sollte, wenn der Schüler seinen Verpflichtungen gegen die Schule, wie insbesondere auch gegen den Turnunterricht der Anstalt nicht genügend nachkäme.

5) Von allen sportlichen Vereinen und Veranstaltungen dagegen, bei denen der Schule die eben gekennzeichnete Sicherheit einer guten Leitung nicht geboten wird, oder bei denen gar offene Angriffe gegen die Schuldisziplin zu bemerken sind, sind die Schüler ohne Weiteres fernzuhalten.

III. Sind Spielvereinigungen an den höheren Schulen der Spielbewegung förderlich?

1) Spielvereinigungen an höheren Schulen sind besonders bei dem gegenwärtigen Mangel an geeigneten Spielleitern unter den Lehrern wünschenswert, aber auch im Allgemeinen der Spielbewegung förderlich, weil durch sie

a) ein fester Stamm guter Spieler herangebildet,

b) der Charakter der Schüler infolge der ihnen eingeräumten Selbständigkeit gestärkt,

c) der Bildung verbotener Schülervereinigungen mit ihrer verderblichen Vorwegnahme studentischer Sitten und Unsitten entgegengewirkt,

d) die Regelmäßigkeit des Besuches der Spielplätze durch die eigene Kontrolle der Schüler erhöht,

e) die Erziehung zu Spielleitern und Entwicklung festwurzelnden Spieleifers gehoben und hiermit

f) verursacht wird, daß die die Anstalt verlassenden Schüler in größerer Zahl Spiele betreibenden Vereinen beitreten oder sonst die Spiele nach der Schulzeit weiter pflegen und

g) Wettspiele mit anderen Schülern erleichtert werden.

2) Damit die Schülervereinigungen ihren Zweck voll erfüllen können und damit Sonderbestrebungen verhindert werden, ist erforderlich, oder doch wünschenswert, daß

a) möglichst viele Schüler der betreffenden Klassen dazu gehören;

b) der Turn- oder ein anderer Lehrer die Oberaufsicht führt;

c) der Leiter der Anstalt jährlichen Bericht fordert;

d) den Eltern die Zugehörigkeit zur Vereinigung bekannt ist;

e) die finanzielle Verwaltung kontrolliert wird.

IV. Die Förderung der Spielbewegung an den deutschen Hochschulen.

1) Zur Durchführung eines allseitigen, ununterbrochenen Betriebes der Leibesübungen: Spiele, volkstümliche Übungen, Turnen, ist an den Universitäten und andern Hochschulen die Anlage eines ausreichenden Spielplatzes neben der Einrichtung einer Turnhalle dringend zu empfehlen.

2) Der Zentral-Ausschuß wendet sich an die Hochschulbehörden wie an die einzelnen studentischen Verbände und Vereine mit dem Ersuchen, den Betrieb von Spielen und Turnen zu fördern. Unter Umständen sind selbständige Ausschüsse der Studierenden zu bilden. Für die Leitung von Spielen und Turnen ist wie für das Fechten die Anstellung eines Lehrers zu fordern.

3) Richtige Auswahl der Spiele ist für das Gedeihen der Sache von großer Wichtigkeit. Es sind vor Allem solche mit geistvollen Kampfesideen und sittlich anregender Kraft zu pflegen. Außer den Spielen sind auch die volkstümlichen Übungen zu betreiben.

4) Die Einführung soll planmäßig betrieben werden. Mit denjenigen Hochschulen, welche gute Vorbedingungen bieten, ist anzufangen.

5) Akademische Spielfeste und Wettkämpfe sind in der weiteren Entwicklung in Aussicht zu nehmen.

6) An die Sieger in den Wettkämpfen, welche aus einer Vereinigung mehrerer volkstümlicher Übungsarten bestehen, sind Kränze, an die siegreichen Spielmannschaften Diplome oder Wanderpreise zu verteilen.

7) Die Namen der Sieger werden auf einer Ehrentafel vermerkt, die in der Turnhalle angebracht wird.

V. Die Förderung der örtlichen Volksfeste.

1) Ein an allen Orten Deutschlands gleichzeitig zu begehendes Volksfest — ähnlich dem französischen oder nordamerikanischen Nationalfest — heute ins Leben rufen zu wollen, wäre ein aussichtsloses Beginnen.

2) Die Feier des Sedantages ist da, wo sie noch besteht, zu erhalten und thunlichst zu verallgemeinern.

3) Eine Veredelung der Volksfeste im Sinne des Zentral-Ausschusses kann zunächst dadurch erfolgen, daß bestehende Feste und Feiern mit vaterländischem Gehalt erfüllt, und Darbietungen rüstiger Jugend zu einem Mittelpunkt des Ganzen ausgestaltet werden. Bestehende Schulfeiern, vaterländische oder örtliche Gedenkfeiern, unter Umständen auch Turn-, Krieger- und Schützenfeste sind derart auszubauen.

4) Neu geschaffen können Volksfeste werden durch Einführung regelmäßiger Jugendfeste, welche allmählich zu Volksfesten erweitert werden, durch die Ausnutzung örtlicher Anlässe, wie die Weihe von Denkmälern, öffentlichen Gebäuden, Schulen oder Volksgärten, welche vorübergehende Feiern im Falle guten Gelingens leicht zu dauernd wiederkehrenden gemacht werden können. Auch das Zusammenmischen bestimmter Vereine eines Ortes mit Zuziehung der Schuljugend vermag eine ständige Frühlings- oder Sommerfeier in die Wege zu leiten.

5) Um greifbare Ergebnisse in dieser Richtung zu erzielen, ist unmittelbares Eingreifen einer zentralen Stelle unmöglich. Es kann sich nur darum handeln, durch unausgesetzte energische Agitation die Teilnahme und das thätige Angreifen maßgebender örtlicher Kreise zu wecken und durch Anweisungen, Sammlung von Musterbeispielen und Festbeschreibungen die Neuschaffung oder Umwandlung von Volksfesten in die rechten Wege zu leiten.

6) Als Agitationsmittel sind neben der vorhandenen, vom Zentral-Ausschusse herausgegebenen „Anleitung zu Wettkämpfen“ nebst den Spielregeln desselben (R. Voigtländer, Leipzig) zu beschaffen: billige, in Massen zu verbreitende Flugschriften. Die Preisschrift von Dr. Witte, zahlreiche Aufsätze der Jahrbücher für Volks- und Jugendspiele geben schon reichliches und wertvolles Material. Knappe Anweisungen wären noch zu schaffen.

7) Solche Flugschriften wären vor allem zu versenden an:

a) Ortsbehörden,

b) Schulleiter und Lehrer,

c) Turn- und Kriegervereine, Vereine des alldeutschen Verbandes und des deutschen Schulvereines und ähnliche Vereinigungen.

8) Die Ausführung dieser zunächst zu unternehmenden Schritte liegt dem Ausschuß für Volksfeste ob, dem die Befugnis zuzugestehen ist, sich durch weitere Mitarbeiter, wenn erforderlich, zu ergänzen.

Einige Bemerkungen zur Abschlußprüfung.[1])

In Bezug auf die Abschlußprüfung hat sich in der Auffassung und Handhabung der Kommissare und Lehrer sowohl wie in der Anschauung der Schüler nach den anfänglichen Schwankungen nunmehr wohl eine ziemliche Sicherheit und Festigkeit herausgestellt, die man als die natürliche und deshalb bleibende Folge der gegebenen Bedingungen wird ansehen können.

Vergleiche ich danach zunächst die Prozentsätze der Versetzungen nach und vor Einführung der Prüfung, so ist nach meiner Erfahrung — ich war seit der Neuordnung und eine Reihe von Jahren vorher Ordinarius einer Untersekunda — der Unterschied nicht bedeutend, entsprechend der Bemerkung in den Erläuterungen zur Ordnung der Reifeprüfungen rc., daß „der Schwerpunkt der Entscheidung über die Versetzung nach wie vor in dem Urteil der Lehrer der Klasse liegt.“ Durch die nachträglich angeordnete größere Milde in der Anwendung des § 12 der Prüfungsordnung — daß bei allgemeiner Reife nicht voll genügende Leistungen in 1 oder 2 Nebenfächern auch ohne Kompensation kein Hindernis für die Versetzung sein sollen — sind die Bestimmungen den früheren Grundsätzen noch mehr angeglichen. Wie beim Abiturientenexamen hat sich wohl im (ich möchte sagen) Zurechtrenken der Prädikate, um mit dem Wortlaut der Forderungen auszukommen, überall eine gewisse Praxis ausgebildet, die freilich je nach der Einwirkung des Kommissars, der Festigkeit oder Nachgiebigkeit der Lehrer und ihrer Fähigkeit, ihrem Herzen in gewissen Fällen einen Stoß zu geben, schwanken wird. Eine geringe Verschärfung gegen früher ist nach meiner Erfahrung eingetreten, weil eine Kompensation in den Hauptfächern vorhanden sein muß. Die Fälle, wo schlechten Leistungen in einem Fach gute in einem andern gegenüberstehen, sind verhältnismäßig selten (es muß auch schon eine recht starke einseitige Begabung sein, die sich nach 5 bis 6 Jahren nivellierenden Unterrichts noch kräftig geltend macht), viel zahlreicher sind die Fälle, wo bei allgemein nicht hervorragenden Leistungen ein Fach entschieden unter genügend bleibt. Hier findet gelegentlich auch das größte Wohlwollen seine Grenze, was natürlich im einzelnen Fall als hart empfunden werden kann. Für den Staat ist das aber sicherlich kein Nachteil. Mir scheint überhaupt das unverkennbar vorhandene Streben, bei den Versetzungen auf den Gymnasien und andern Mittelschulen einen möglichst hohen Prozentsatz zu erzielen, für das Ganze nicht vorteilhaft, und es scheint mir in Widerspruch zu stehen mit den öfter erlassenen Warnungen vor dem akademischen Studium und mit der gesteigerten Strenge bei den Staatsprüfungen, wo sich ja öfter erstaunliche Prozentsätze von Durchgefallenen ergeben. Die Überproduktion von studierten Leuten hat doch in der Überproduktion von Abiturienten ihre Wurzel; und für wie viel dürftige Geister, die von Klasse zu Klasse geschoben sind, ist die mit Ach und Krach bestandene Reifeprüfung die Pforte, durch die sie zu Enttäuschungen eingehen![2]) Wenn deshalb eine etwas größere

[1]) Auf diesen Aufsatz haben wir schon oben in der Anmerkung zu S. 162 hingewiesen. Der H. Verfasser ist Oberlehrer am Joachimsthal'schen Gymnasium. U.

[2]) Im Centralblatt f. d. Unterr. Juni 1897 ist die Anordnung des Herrn Ministers mitgeteilt, für die Versetzung nach Prima größere Strenge anzuwenden, wo sie nötig sei, um ungeeignete Elemente vom Studium fern zu halten. Verf.

Strenge sich durchweg bemerkbar machte, so wäre das nach meiner Ansicht keine ungünstige Wirkung der Neuordnung.

Außerdem haben die Bestimmungen für diese Prüfung je länger desto mehr wohl die gute Folge, daß sich auch für die Versetzungen aus den andern Klassen eine gewisse Gleichmäßigkeit herausstellen wird. Namentlich bei der Entscheidung, wie schwer nichtgenügende Leistungen ins Gewicht fallen sollen, wird sich eine einigermaßen feste Norm ausbilden. Einförmigkeit und Schematismus im Unterricht hat damit natürlich nichts zu thun.

Vergleicht man sonst die in den Erläuterungen S. 55 f. ausgesprochenen Erwartungen mit den wirklich eingetretenen Folgen, so wird man sagen müssen, daß sie sich im allgemeinen nicht erfüllt haben.

Daß mehr Schüler als früher lateinlose Schulen statt der Gymnasien aufsuchen, wie gehofft wurde, ist nicht oder wenigstens nicht merklich eingetreten. Die Zahl der Gymnasiasten hat in ganz Preußen seit Oktober 1893 noch zugenommen; nur in Berlin ist sie etwas geringer geworden, offenbar weil neue Anstalten der Vororte die Schüler an sich gezogen haben, und weil hier das eigentliche Mittel, die Gymnasien zu entlasten, nämlich die Gründung von Realschulen, in größerem Umfang angewandt ist.

Ferner war die Absicht, „die Reifeprüfung von einer bedeutenden Masse von Gedächtnisstoff zu befreien und die Primazeit für ihre eigentliche wissenschaftliche Aufgabe voll auszunutzen." Daß dazu die Abschlußprüfung etwas beiträgt, wird jetzt wohl kaum noch jemand behaupten.

Dem Bedenken gegen die Neueinführung einer weiteren Prüfung überhaupt wurde mit der Bemerkung begegnet, „daß die sogen. Abschlußprüfung nach Untersekunda im Grunde nichts weiter ist, als eine mit gewissen Formen umgebene Versetzungsprüfung, wie sie bereits an vielen Anstalten innerhalb und außerhalb Preußens besteht." Das mag an sich richtig sein, trifft aber nach meinen Erfahrungen doch nicht das Bedenken, das gemeint war, nämlich die Beunruhigung der Schüler durch das neue Examen. In deren Augen ist die Prüfung ohne Zweifel zu einer Haupt- und Staatsaktion geworden, wie mir verschiedentlich auch aus den Mitteilungen der Eltern entgegengetreten ist. Mit allem Ernst und Eifer wird z. B. die Frage erörtert, ob das Abiturientenexamen oder die Abschlußprüfung schwerer ist, und die Entscheidung fällt im Schülerrate nicht immer zu Gunsten der letzteren aus. An diesem Standpunkt vermag die Art, wie Behörden und Lehrer die Sache auffassen, nicht viel zu ändern.[1]) Wenn zwei Mal 4 Stunden und drei Mal 2 Stunden schriftliche Arbeiten anzufertigen sind, wenn zu Beginn der Prüfung der Direktor in der Klasse erscheint und nach § 8 der Prüfungsordnung den Schülern die Folgen eines Täuschungsversuchs einschärft, nachher in Gegenwart der Kommission die mündliche Prüfung abgehalten wird, so genügt das, um dem Vorgang in der Vorstellung der Schüler einen Nimbus zu geben, gegen den die Versicherung, daß es nicht so schlimm gemeint sei, machtlos ist. Wenn Herr Geh. Oberregierungsrat Köpke deshalb in der Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 5. Mai 1897 äußerte: „Jedenfalls ist der Wunsch der Unterrichtsverwaltung der, daß die Abschlußprüfung immer mehr das Schreckhafte verlieren möchte, das ihr hier und da in den ersten Jahren ihres Bestehens angehaftet hat. Die Sache wird mit der Zeit ganz harmlos werden und ebenso ruhig verlaufen, wie einstmals die gewöhnlichen Versetzungsprüfungen früherer Jahre", so werden sicherlich alle, die mitten in der Praxis stehen, gerne den Wunsch, aber schwerlich die Zuversicht teilen.

---

[1]) In diesen Tagen wurde mir sogar ein ärztliches Attest vorgelegt — wegen Dispensation vom Turnen —, in dem auf die Arbeit für das Examen Bezug genommen war. Verf.

Im einzelnen ließen sich einige Punkte der bestehenden Bestimmungen, ohne das Ganze zu ändern, wie ich glaube, noch verbessern, und dadurch würde auch nach der eben besprochenen Richtung noch etwas erreicht.

Zunächst halte ich die Zeit für die schriftlichen Arbeiten für zu reichlich bemessen. Sie könnte auf anderthalb und drei Stunden statt 2 und 4 herabgesetzt werden. Wenigstens 3 Arbeiten, vielleicht auch noch die in Absätze zerlegte mathematische, würden dann das Innehalten der großen Pause gestatten.

Dann aber ein zweites, was mir wichtiger erscheint. In den Erläuterungen S. 59 ist ausdrücklich darauf hingewiesen, daß von den Schülern eine andere Vorbereitung als auf jede Versetzungsprüfung von dem Direktor nicht erwartet oder gar gefordert werden soll. Damit steht ja durchaus nicht im Widerspruch, wenn Repetitionen veranstaltet werden, die auch ohne die Prüfung notwendig wären. Für die Schüler ergiebt sich aber namentlich aus den Leistungen bei den Repetitionen in der Geschichte, der Religion, auch der Mathematik eine ziemlich zutreffende Erwartung, ob sie mündlich geprüft werden oder nicht. Für die große Zahl derjenigen, die sich sicher fühlen, fällt also ein gut Teil Unruhe weg. Nur im Lateinischen und Griechischen führt eine Bestimmung, die gerade aus Wohlwollen getroffen ist, zu einer ängstlichen und noch dazu für den Zweck der Prüfung im Grunde genommen nutzlosen Vorbereitung. In § 11 heißt es: „In den Fremdsprachen wird eine Stelle aus einem im ersten Halbjahre der Untersekunda gelesenen Prosaiker zur Übersetzung vorgelegt, welche der königliche Kommissar zu bestimmen befugt ist.“ Der Zusatz: „im ersten Halbjahre“ deutet darauf hin, daß eine gelesene Stelle gemeint sei, und so ist es auch später erklärt (zugleich wurde allerdings anheimgestellt, auch eine nicht gelesene Stelle zu wählen). Wie soll sich nun zu der ersteren Bestimmung der Lehrer verhalten? Im zweiten Halbjahr das im ersten Gelesene noch einmal kurz zu wiederholen, was an sich nützlich und fruchtbar wäre, wird den meisten widerstreben und stände auch schwerlich im Einklang mit der Bestimmung. Also wird im ersten Halbjahr möglichst gründlich gelesen und dann der Schüler sich selber überlassen. Da aber jeder, der die Prüfungsarbeit verfehlt, zur mündlichen Prüfung herangezogen wird, auch wenn seine Klassenleistungen genügend waren, nur wenige Schüler aber die sichere Zuversicht haben, keine Arbeit unter genügend zu leisten, so findet nach meiner Erfahrung ein ziemlich allgemeines Einpauken des im ersten Halbjahr Gelesenen statt. Bei der Prüfung werden dann eingelernte Sätze geläufig vorgebracht, die für die Beurteilung der Frage, was einer im Lateinischen oder Griechischen kann, fast völlig wertlos sind. Diejenigen aber, die sich nicht vorbereitet haben, werden oft gerade durch die Reminiscenzen an die in der Klasse gebrauchten Ausdrücke und Konstruktionen gehindert, sich den Satz und die Worte ruhig anzusehen und zu überlegen, und sie zeigen sich dann gelegentlich schlechter als sie sind. Eingelernt wird aber die Übersetzung teils nach der schriftlich aufgezeichneten Klassenübersetzung oder aber, wie öfter deutlich genug hervortrat, nach anderen Quellen, so daß durch diese Bestimmung außer allem andern auch noch der Kampf gegen die Benutzung gedruckter Übersetzungen erschwert wird.

Diese Nachteile würden vermieden, wenn allein das Extemporieren verlangt würde; und die Schüler erhielten Gelegenheit zu zeigen, ob sie einen ihren Kräften entsprechenden Text anzugreifen verstehen. Aus Cäsar, Livius, auch aus Cicero ließen sich geeignete Stellen wohl finden, und noch viel leichter wäre die Sache bei Xenophon. In dem Klassenunterricht aber könnte die Lektüre ohne Rücksicht auf das Examen behandelt werden; bei einer Wiederholung im zweiten Semester würde der Lehrer nicht in den Verdacht geraten, auf die Prüfung im besondern vorzubereiten; und daß die Änderung den so wie so verlangten Übungen im unvorbereiteten Übersetzen zu gute kommen würde, wäre noch ein weiterer Vorteil.

Ferner halte ich noch ein paar Bestimmungen, die nachträglich getroffen sind, um die Prüfung einer einfachen Klassenprüfung anzugleichen, nicht für zweckentsprechend: erstens daß die von der mündlichen Prüfung befreiten Schüler ihr doch beizuwohnen haben.

Daß sie befreit sind, wissen sie nicht. Nun tritt schon, wenn im gewöhnlichen Unterricht einem Schüler, der nicht ordentlich gelernt hat, auf den Zahn gefühlt wird, die Spannung der andern stark hervor, eine erwartungsvolle Schwüle ist deutlich zu bemerken, die, gelegentlich hervorgerufen, ja auch gute Dienste thun kann. Stundenlang aber die Klasse in dem Zustand zu erhalten, zumal wenn die meisten fürchten, daß sie auch noch das Opfer werden, halte ich nicht für wünschenswert. Jedenfalls, wenn die Schüler es überstanden haben und nun entlassen sind ἄσμενοι ἐκ θανάτοιο, φίλους ὀλέσαντες ἑταίρους, dann haben sie das Gefühl, Großes bestanden zu haben.

Aber (und das ist das zweite) so ganz genau wissen sie nicht einmal, wen sie von den lieben Gefährten verloren haben und ob sie nicht selber zu den Toten gehören, denn „das Ergebnis der Prüfung ist erst am Schulschluß mitzuteilen." Selbst diejenigen, die schon nach dem Ausfall der schriftlichen Arbeiten durchgefallen sind, wohnen der Prüfung bei. Wenn man aber bedenkt, welche Empfindungen von Hoffnung, Furcht, Scham, Reue, Mutlosigkeit u. s. w. die Schüler, die ungefragt dasitzen, durchzumachen haben, bis sie allmählich zur Sicherheit vordringen, daß ihre Sache schon verloren ist, da fragt man sich doch, auch wenn man nicht zu Sentimentalitäten neigt, cui bono? Handelte es sich bloß um faule oder leichtsinnige Schlingel, so könnte man denen ja solch ein psychisches Höllenbad gönnen, wenn auch für meinen Geschmack die Badezeit leicht zu lang würde; aber es sind auch brave, fleißige Jungen dabei, die eher des Trostes als der Strafe bedürfen. Für die wäre eine bündige Entscheidung eine Wohlthat. Und auch für alle andern ist es ein erklärliches Bedürfnis, nach dem Examen auch amtlich zu erfahren, ob sie bestanden haben oder nicht. Die meisten wissen freilich wohl, woran sie sind; darum sehe ich auch schlechterdings keinen Grund, weshalb man die Minderzahl unter Umständen 8 bis 14 Tage lang in Ungewißheit oder im Irrtum läßt. Die Erteilung des Zeugnisses bliebe natürlich für den Schluß des Schuljahrs vorbehalten.

Fasse ich also zusammen, so erscheint mir wünschenswert: Herabsetzung der für die Prüfungsarbeiten bestimmten Zeiten, wodurch unbeschadet des Zweckes die Sache weniger großartig erscheinen würde; Verbot der Verwendung einer in der Klasse gelesenen Stelle für die mündliche Prüfung, wodurch eine jedenfalls mögliche Störung des regelmäßigen Unterrichtsbetriebs verhindert würde; endlich Ausschluß aller, deren Versetzung oder Nichtversetzung schon entschieden ist, von der mündlichen Prüfung, wodurch nutzlose Quälerei vermieden würde, und sofortige Verkündigung des Ergebnisses der Prüfung.

Allerdings würde durch die letztere Maßregel die äußere Form der Reifeprüfung etwas angenähert, aber sie scheint mir die natürliche Folge davon zu sein, daß die Prüfung nun einmal eingeführt ist[1]) und in den Prüfungsordnungen wie in der Auffassung der Schüler ihre Stelle neben der Reifeprüfung bekommen hat. Und tragisch zu nehmen ist es am Ende doch nicht, wenn sie die Phantasie der Jungen ausgiebig beschäftigt. Etwas fürchten und hoffen und sorgen wollen die Schüler

[1]) Nach einer Besprechung über die Abschlußprüfung in der pädagogischen Sektion der diesjährigen Philologenversammlung konnte Herr Direktor Uhlig als Ergebnis feststellen, daß nicht bloß die das Abschlußexamen verwerfenden Redner den Staaten, die es noch nicht haben, natürlich die Einführung nicht empfohlen hätten, sondern daß dies auch der einzige Redner nicht gethan, der neben einer schädlichen auch vorteilhafte Seiten der Prüfung anerkannt habe. Verf.

ja auch, und hier haben sie etwas Größeres als gewöhnlich. Wenn nur nicht von Seiten der Lehrer im Lauf des Jahres ihnen die Prüfung als drohendes Schrecknis vorgehalten wird (und das ist wohl ausgeschlossen), so mag sie als wichtigstes Interesse gerade in den Flegeljahren vielleicht bei einem oder dem andern sonstige dumme Gedanken ersticken; und das wäre schließlich ein gar nicht gering zu schätzender Vorteil.

Berlin. Rud. Bartels.

---

† Oberstudienrat Dr. Bender.

Am 21. April d. J. verschied Oberstudienrat Dr. Bender, Gymnasialrektor a. D., in Kirchheim u. T., wo er seit 7 Monaten in stiller Zurückgezogenheit gelebt hatte, im Alter von nicht ganz 62 Jahren. Der Tod war ihm ein sanfter Erlöser. Seit dem 15. Oktober 1895 war seiner gesegneten, weit verzweigten Wirksamkeit ein Ziel gesetzt: ein Schlaganfall hatte ihn genötigt, auf jede Thätigkeit zu verzichten und, da die allgemein erhoffte Besserung nicht eintrat, um Enthebung von seiner Stelle als Rektor des Gymnasiums in Ulm und um Versetzung in den Ruhestand zu bitten, in den er mit dem 1. Sept. 1896 eintrat. Unzählige empfanden in herzlicher Trauer wie ein eigenes tiefes Leid die ganze Schwere des herben Geschickes, welches den rastlos thätigen Mann allzufrüh aus seinem Berufskreis und aus den Reihen der Schulmänner hinwegnahm, mit welchen er das Banner des Humanismus in tiefbegründeter Überzeugung hochgehalten hatte. Und in der That: wer die jugendliche Frische, die nie ermüdende Beweglichkeit, die klassische Harmonie und Vertiefung seines Wesens und die darin wurzelnde ungetrübte Heiterkeit und Sicherheit des liebenswürdigen, geistvollen Mannes kennen gelernt hatte, den zog es zu ihm, den fesselte es an ihn wie ein unlösliches Band erfrischender und erhebender Geistesgemeinschaft: und daher der so tiefe und so wahre Schmerz, welcher alle ergriff, als das Unbegreifliche Thatsache geworden, als der klare und reiche Geist erloschen, das warme Herz stille gestanden, die sprudelnde Kraft versiegt war.

Bender hat den ersten Grund seiner gediegenen, umfassenden humanistischen Bildung in der damals einklassigen Lateinschule in Bietigheim gelegt, welche er bis zu seinem 14. Lebensjahre besuchte. An dieser war einziger Hauptlehrer sein Oheim, der vortreffliche „Präzeptor“ Holzer, später Professor am Gymnasium in Stuttgart, dessen Geist — nicht nur in seinen ausgezeichneten Schulbüchern — in Württemberg noch heute segensreich fortwirkt. Mit 62 auserlesenen „Lateinschülern“ unterzog sich Bender sodann im Jahr 1849 dem evangelischen „Landexamen“ und wurde infolge davon mit 29 derselben mit dem „Lokus 6—11“ in das evangelische Seminar in Blaubeuren aufgenommen, aus dem er nach vierjährigem Obergymnasialkurs im Jahre 1853 auf Grund des glücklich erstandenen „Konkursexamens“ in das „Stift“ (evang.-theol. Seminar) in Tübingen und damit an die Universität übertrat. Es ist ein Bildungsgang, der seit Generationen in Württemberg eine Anzahl der hoffnungsreichsten Söhne des Landes aus allen Ständen vereinigt, und gerade aus der „Promotion“ Benders ist eine Reihe hochverdienter und hochgestellter Männer in Kirche, Schule und Staat hervorgegangen.

Die gründliche sprachlich-humanistische und philosophische Schulung, welche dieser Bildungsweg vermittelt, entsprach durchaus seiner nach Klarheit und Einheit ringenden und in die Tiefe dringenden Natur und war ganz geeignet, die Freiheit und Weite des geistigen Blickes, wie die sittlich tief gegründete, schonungslose Gebundenheit an den Dienst der Pflicht und der Wahrheit, die ihn zeitlebens auszeichnete, zu charakterfester Eigenart auszugestalten. Es ist bezeichnend, daß er neben dem Studium der Philosophie und Philologie mit gleichem Ernst und Eifer sich dem Studium der Theologie hingab, ohne seinen Lebensberuf darin zu sehen: er hat auch später als Professor am Obergymnasium in Tübingen den Religionsunterricht mit Freudigkeit und Hingebung erteilt und als Rektor des Gymnasiums in Ulm, Lehrern und Schülern zu Dank, gerade auch diesem Unterricht den vollen Ernst und die Würde gründlicher Geistesarbeit gewahrt.

Im Jahre 1857 verließ Bender die Universität nach Erstehung der ersten theologischen Dienstprüfung und wurde Pfarrvikar; vom Jahre 1858 an widmete er sich ausschließlich dem humanistischen Lehrberuf. Hiezu war ihm nach einjähriger Thätigkeit als Hauslehrer in Königsberg besonders förderlich seine Stellung als „Repetent" am Seminar Urach, die er in den Jahren 1859—65 bekleidete. Seine Lehraufgabe beschränkte sich zwar auf wenige Wochenstunden, bot ihm aber Gelegenheit und Antrieb, sich der Reihe nach in den verschiedensten Fächern zu vertiefen; auch gewährte ihm diese Stellung, in der er zugleich die Zöglinge des Seminars in ihren häuslichen Arbeiten zu überwachen und zu beraten hatte, Muße genug zu weiteren Studien, so daß er während dieser Zeit seine beiden Dienstprüfungen für das humanistische Lehramt, die Präzeptorats- und die Professoratsprüfung, mit Auszeichnung ablegen konnte. So trat Bender, wissenschaftlich reich ausgestattet und praktisch gründlich vorgebildet, in das Lehramt ein, zunächst als Präzeptor an der Lateinschule in Geislingen, dann 1868 als Professor an der oberen Abteilung des Gymnasiums in Tübingen, wo er vom Jahre 1877 an, mit einem Lehrauftrag für Gymnasialpädagogik betraut, zugleich als Hilfslehrer an der Universität wirkte. Im Jahre 1881 wurde ihm die Stelle des Rektors und ersten Hauptlehrers am Gymnasium in Ulm übertragen. — Bender hat immer den festen Mittelpunkt seines Strebens und Arbeitens in der Schule gesucht und gefunden. Und hier war er Meister, ein Mann nach dem Herzen Wolfs: er hatte Geist und wußte die Geister zu wecken, zu fesseln und zu erheben; die Vielseitigkeit und Sicherheit seines Wissens, die Gründlichkeit und Klarheit in der Verarbeitung und die mühelose Gewandtheit und Natürlichkeit in der Darbietung des Lehrstoffs sicherten ihm von Anfang an, schon als er als 24jähriger Repetent in Urach eine Schaar von mehr als 40 Jünglingen zu unterrichten begann, die Achtung und Verehrung seiner Schüler, und keiner ist, der ihm diese Verehrung nicht voll und rein bewahrt hätte. Die Macht seines Unterrichts und die nie angefochtene Autorität seiner wissenschaftlichen und persönlichen Überlegenheit war es, wodurch er zeitlebens die Herzen und Gemüter seiner Schüler, Kollegen und Lehrer gewann und beherrschte. Er war darum kein Freund besonderer pädagogischer und disziplinärer Hilfsmittel; die klar erkannte und unweigerlich bethätigte Pflicht, den

Schülern das Beste in der besten Form zu bieten, die selbstverständliche Einheit von Wissen und Wollen, Erkennen und Handeln, die lückenlose Harmonie des inneren und äußeren Menschen waltete so sichtbar in seinem ganzen Thun und Lassen und übte auch auf den Kreis seiner Mitarbeiter und Schüler eine so tiefe und nachhaltige Wirkung, daß er sich auf die sparsamste Anwendung solcher Mittel zur Erziehung und Leitung von Lehrern und Schülern beschränken konnte. Wer diesen Geist auf sich wirken ließ und in diesem Geist dem Vorbild sich anschloß, das Bender allen gab, der hatte damit auch den Weg zu seinem Herzen gefunden, und durfte empfinden und erfahren, was so selten über die Lippen des oft so kühlen und zurückhaltenden Mannes kam. Überall wollte er den Beweis der That sehen. Deshalb sprach er auch nicht gerne von der rechten Methode, aber er übte sie mit Meisterschaft, nicht nur vermöge natürlicher Begabung, sondern auf Grund ernstlichen Studiums, das er ebenso auf die Theorie, wie auf die Geschichte der Erziehungs- und Unterrichtslehre ausdehnte. Es war immer das thatsächliche Bedürfnis, das er, von keinerlei Nebenrücksichten beirrt, ins Auge faßte, und seinem praktischen Sinn bot sich auch in der Regel der kürzeste und sicherste Weg zum Erfolg mühelos dar. Scheinbar ohne Absichtlichkeit wußte Bender seine Lehrer zu williger Anerkennung und Befolgung seiner Grundsätze und Überzeugungen zu führen: es geschah meist in der ungezwungensten, harmlosesten Weise, in freundlicher Besprechung oder in kurzen gelegentlichen Bemerkungen; nur selten griff er, wo es nötig war, zu dem Mittel ernster Belehrung und Mahnung; und er durfte einer nachhaltigen Wirkung immer sicher sein. Aber einmal im Jahre, bei der öffentlichen Schlußfeier, wenn es galt, die Früchte der Jahresarbeit zu überblicken und zu bergen, da liebte er es, wie ein glücklicher Festgeber, recht tief in die reiche Schatzkammer seines Wissens und seiner Erfahrung zu greifen und seine Gaben mit vollen Händen darzubieten. Und wie verstand er es, die großen grundlegenden Fragen und Gesichtspunkte auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung in einer sämtliche Zuhörer anziehenden und fesselnden Form, mit spielender Leichtigkeit und staunenswerter Vielseitigkeit klar zu legen und mit geistvoller Gründlichkeit und sachlicher Nüchternheit zu erörtern; wie genußreich aber war es vollends, wenn er einzelne große Persönlichkeiten zeichnete, oder mit feinsinnigstem Verständnis zeigte, wie sie den Schülern bedeutend, vertraut und wert zu machen seien, oder wenn er ein Musterbild eines wahrhaft anregenden, fruchtbringenden Unterrichtsbetriebs entwarf! Bei solchen festlichen Gelegenheiten durfte man einen tiefen Blick thun in das innerste Wesen, in die geistige Werkstätte dieser so scharf in sich abgeschlossenen und allem Wahren und Guten so fröhlich und verständnisvoll sich erschließenden Persönlichkeit. Er war ein Feind jeder ängstlichen oder hoffährtigen Beschränktheit, wie jeder kritiklosen Verflachung und Verwischung fester Grenzen. Darum hatte er sich seine Stellung im Ganzen der Wissenschaft und in den Kämpfen der Gegenwart bestimmt und entschieden gewählt und sicher umgrenzt; aber diese Stellung war eine so geschützte und doch so freie, daß sie ihn nicht hinderte, sondern befähigte, immer weitere Gebiete in seinen Gesichtskreis einzuordnen, und von seinem festen Standpunkte aus in

freier und weiter Umschau mehr und mehr die ganze Kulturwelt in Vergangenheit und Gegenwart zu begreifen und zu würdigen. Insbesondere in dem Gebiet der Pädagogik und Didaktik hatte er sich recht eigentlich heimisch gemacht und nach seinem Geschmack eingerichtet: die ganze Fülle des Besitzes, den er sein eigen nannte, war durch strenge wissenschaftliche Arbeit errungen; unabhängig gegenüber fremden Lehrmeinungen, allen übereilten zweifelhaften Versuchen, wie dem künstlichen Erhalten abgelebter, unfruchtbar gewordener Gewohnheiten und Formen abhold, bedächtig und vorsichtig prüfend, war er bestrebt, aus allem das Beste und Zweckmäßigste zu entnehmen, und zugleich in wunderbarer Weise befähigt, dasselbe mit raschem und scharfem Blick zu erkennen und zu verwerten.

Nicht nur die Anstalten, an denen Bender gewirkt hat, insbesondere das Gymnasium in Ulm, sondern die Gesamtheit der humanistischen Lehrer Württembergs, die willig und unumwunden die überragende Autorität des Mannes anerkannten, der es so gut verstand, durch seine liebenswürdige, humoristisch feine Art persönliche und sachliche Gegensätze auszugleichen oder zu mildern, auch die Schulverwaltung des Landes, welche es nicht versäumte, diese bewährte, nie versagende Kraft in den Dienst des Ganzen zu ziehen, sind sich des Dankes voll bewußt, den sie ihm schulden. Als langjähriges Mitglied der Prüfungskommission für die humanistische Dienstprüfung, wie seit mehr als einem Vierteljahrhundert auch für das evangelische Landexamen, außerdem durch viele besondere Aufträge, mit denen ihn das Vertrauen seiner Behörde beehrte, war er berufen, seine reiche Erfahrung, sein maßvolles geläutertes Urteil und seine wissenschaftliche Ausrüstung den Gesamtinteressen der humanistischen Bildung zur Verfügung zu stellen. Zugleich hatte er Gelegenheit, hiedurch jene Vertrautheit mit dem gesamten humanistischen Schulwesen des Landes, die er durch eigene Erfahrung und Anschauung, wie durch fortgesetztes Studium während seiner ganzen Laufbahn sich zu erwerben bestrebt gewesen war, noch sicherer zu begründen. Es wurde daher mit freudigem Dank begrüßt, als gerade Bender sich dazu entschloß, die Redaktion des humanistischen Teils des württembergischen Korrespondenzblatts für Gelehrten- und Realschulen zu übernehmen und auch unter kritischen Verhältnissen beizubehalten. Aber seine ungewöhnliche Arbeitskraft und Arbeitslust erschöpfte sich nicht in den Grenzen des heimischen Schulwesens: sein Blick war von jeher dem großen Ganzen zugewendet gewesen, und nachdem das neue Reich erstanden war, in dem auch er die Erfüllung seiner tiefsten Herzenswünsche begrüßt hatte, drängte es ihn mehr und mehr mit den gleichstrebenden Schulmännern Gesamtdeutschlands persönliche Fühlung zu gewinnen und in regen geistigen Austausch zu treten. Die jährlichen Versammlungen der Philologen und Schulmänner Deutschlands durften ihn fast regelmäßig als Mitarbeiter begrüßen, der mit Schärfe und Gewandtheit seine Überzeugungen zu vertreten und ohne persönliche Rücksichten und Empfindlichkeiten der gemeinsamen Sache dienstbar zu machen wußte. Insbesondere die Bestrebungen des „Gymnasialvereins" entsprachen seiner tiefsten Überzeugung; noch im September 1895, wenige Wochen vor seiner plötzlichen Erkrankung — es war, so viel wir wissen, die erste und letzte seines Lebens — nahm er an den Verhandlungen desselben in hervorragender Weise

teil. Die Hebung des Gymnasiums, die Abwehr unberechtigter Angriffe von rechts und links, der innere Ausbau, die Besserung und Vertiefung der humanistischen Jugendbildung war ja das Bestreben seines Lebens: das Hereindrängen des Realismus, auch in dem durch den Gymnasiallehrplan vom 16. Februar 1891 in Württemberg festgestellten Maß, war ihm immer bedenklich gewesen, und nie hörte er auf, seine Stimme in diesem Sinn zu erheben. Und er war dazu berechtigt: ihm war der Humanismus und die humanistische Bildung Kraft und Leben. Wie er von diesem Leben zu zeugen vermochte, das hat er als Meister des Worts auch in reicher litterarischer Thätigkeit bekundet; und wie ihn selbst diese Kraft, dieses Leben innerlich erfüllte und erfrischte, empfand jeder, der ihm nahe stand und die heitere Freiheit, das sittliche Ebenmaß seiner Persönlichkeit kannte. Und diese edle Humanität, die ihn jedem, der sie zu würdigen verstand, unvergeßlich teuer gemacht hat, ruhte auf lauterem, sittlichem Grunde. Er war kein Freund von moralisierenden Ergüssen und Bekenntnissen; aber um so bezeichnender war es, als er bei der ersten Begrüßung von Lehrern und Schülern am Gymnasium in Ulm sich zu dem Grundsatz der Liberalität in der Führung seines Amtes als Rektor bekannte, und als er, diese Liberalität in ihrer sittlichen Tiefe und zugleich ihrer religiösen Wurzel fassend, die pädagogische Grundforderung, die er allen stellte, in die Worte des Apostels Paulus 1. Kor. 4, 2 kleidete: „an den Haushaltern suchet man nicht mehr, denn daß sie treu erfunden werden.“ Unwandelbar treu hat er seine ganze reiche Kraft, sein ganzes Streben und Leben in den hohen Dienst der humanistischen Jugendbildung gestellt; darum soll ihm das wohlerworbene Ehrenrecht nicht geschmälert werden, mit Dank und Liebe unter den Kämpfern und Zeugen für diese Bildung genannt zu werden, denen er allezeit ein treuer Genosse war.

Stuttgart. Oberstudienrat Dr. Ableiter.

Zum deutschen Unterricht.

Wie wehren wir uns gegen das Berlinertum im deutschen Unterricht? so klang es gleichzeitig aus den Zuschriften zweier mir persönlich, wenn auch nicht litterarisch unbekannten Germanisten heraus, als ein willkommenes Echo meiner Anzeige von Rud. Lehmanns Deutschem Unterricht (H. G. III 43), der einzigen nicht „wohlwollenden“ (Vorw. [2] XI), die das vielgelobte Buch erfahren hat.

Nun liegt das Buch in zweiter (durchgesehener und erweiterter) Auflage vor; es hat also sein Publikum gefunden.

Was Lehmann, gleich der Durchschnittspraxis unserer Gymnasien, von Hiecke und Laas unterscheidet, ist die Vermeidung gewisser Einseitigkeiten, die mit der Stärke jener beiden zusammenhingen. Wie weit steht jedoch seine Methodik, zwar nicht in den Ansprüchen, wohl aber an Solidität hinter Gustav Wendts Didaktik und Methodik (in Baumeisters Handbuch) zurück! Lehmann vermißt darin eine „ausgesprochene Eigenart“. Man lache nicht! Als sein Eigentum gilt, in seinen und seiner Lobredner Augen, die Sonderung der Methoden, kurz ausgedrückt: der

„anschaulichen" für das Untergymnasium, der „historischen" für das Obergymnasium, denen gegenüber er dann die „kritische", die „auf der Kenntnis der philosophisch festgestellten Kunstgesetze" beruhe, für die Universität anspricht. Ist es möglich, die schwierige Frage nach der Abgrenzung von Gymnasialunterricht und Wissenschaft verkehrter zu beantworten? Kann man überhaupt von einem „historischen Verständnis" der deutschen Litteratur auf dem Gymnasium ohne Spott reden? Ist es auch dem Verfasser nur Ernst mit dieser Forderung? Ist es nicht eitel Liebäugelei mit den höchsten Aufgaben litterarhistorischer Forschung? Wie viel charaktervoller umgrenzt doch Ludw. Bellermann seine Aufgabe in dem gedankenfrohen Buch über Schillers Dramen!

Natürlich verlangt und verträgt der Primaner auch im Deutschen etwas andres als der Tertianer, der werdende Mann etwas andres als der Knabe. Der erste und wichtigste Unterschied liegt aber in den Gegenständen des Interesses. Niemand denkt daran, dem Kinde zuzumuten, wonach den eben zur Pubertät gelangten dürstet: Einblick in das innere Getriebe menschlicher Leidenschaften, Erhebung und Erschütterung der Seele. Nicht die Einsicht in die Relativität der geschichtlichen Wirklichkeit, sondern der Glaube an das Unbedingte einer idealen Welt ist es, was den wohlgeschaffnen Primaner innerlich beglückt und nährt. Dem gilt es, gerade im deutschen Unterricht, zugleich zu willfahren und zu steuern; es gilt, die Siedehitze bloßen Stoffhungers und die Unthätigkeit kalter Bewundrung, die Selbstberauschung der Phantasie und das unmännliche Herumnaschen an allem Großen zu verwandeln in die Wärme innigster Vertrautheit zunächst mit dem bloß Thatsächlichen an großen Kunstwerken, wie dem Wallenstein, oder großen Charakteren, wie Lessing. Die Heraushebung der wesentlichen Züge, die Feststellung der wichtigsten Zusammenhänge, zunächst innerhalb des einzelnen Kunstwerks oder einer großen Dichterpersönlichkeit bedeuten für den Schüler bereits eine unverächtliche Arbeitsleistung. Dazu bedarf es freilich eines redlichen, mit der Jugend und mit den Dingen einigermaßen vertrauten Lehrers, der sich und den Schülern alles historische, ästhetische, philosophische Klugreden verbietet. Es bedarf eines Philologen, der weiß, was es mit historischem Verständnis auf sich hat; dann wird ihm im Laufe der Exegese soviel an historischem Denken aus den Fingern sprühen, als den Schülern zum Aufdämmern einer Ahnung größerer litterarhistorischer Zusammenhänge und zur Milderung der Temperatur in dem persönlichen Verhalten zu den Großen der Vorzeit dienlich ist. Die Litteraturgeschichte auf dem Gymnasium sind wir glücklich los, ein historisches Verständnis der klassischen Dichtungen, das den Namen auch nur von ferne verdiente, ist schon deshalb eine bloße Theaterwand, weil die historische Forschung selber vielfach noch lange nicht soweit ist. Eine Methodik also, die vorgiebt, sich auf solchen Grundsätzen aufzubauen, richtet sich selber, wie schon die zahlreichen nachträglichen Einschränkungen verraten. Bald soll sich die historische Auffassung als Krone der gesamten Lektüre „zu voller Klarheit" erheben; dann wieder muß sie, bei den eigenen Ausarbeitungen der Schüler fast ganz zurücktreten. Es ist eben dem Verfasser nicht gelungen, für jede Stufe das Ziel zu bezeichnen, das „die Methode bestimmt und dem sich alle übrigen Gesichtspunkte unter-

ordnen". Die Phantasie kümmerlich entwickelt, ebenso das Sprachgefühl und die Fähigkeit, wirkliche innre Erfahrungen zu machen; aber unendlich ausgebildet die Fähigkeit über alles — warum nicht auch über Methoden des deutschen Unterrichts? — glatt und marklos zu reden: das ist, was man im schlechten Sinne Berlinisch nennen mag.

Ich möchte nicht unterlassen zu bemerken, daß in einem Punkte dem Verfasser sein Berlinertum zu statten gekommen ist: den kulturfeindlichen Teutonismus macht er nicht mit. Was die Forderung einer größeren Stundenzahl für das Deutsche betrifft, so hätte Lehmann aus den Darlegungen eines andern Berliners (H. G. VI 159) viel Gutes lernen können.

Erfreulich ist, daß ihm die inzwischen erschienenen Preußischen Lehrpläne Mut gemacht haben, für O. II mittelhochdeutsche Lektüre zu fordern. Seine sprachgeschichtlichen Bemerkungen beweisen, daß er sich selber an der grammatischen Arbeit nie beteiligt hat. Die Sprache von „veralteten Mißbräuchen" (S. 339) zu säubern, hält er für ein Verdienst; doch warnt er u. a. davor, den Schülern das papierne derselbe zu „verbieten". Er glaubt hierbei „die wissenschaftliche Germanistik mit wenigen Ausnahmen" hinter sich zu haben, eine Selbsttäuschung, die ihm nur dadurch gelingt, daß er den Kampf gegen den Papiernen friedlich neben den Purismus stellt, um dann, diesem ganzen, nach einem leise eingestreuten Goethewort zu schließen, einigermaßen „geistlosen" Treiben gegenüber, mannhaft die Fahne der Freiheit hochzuhalten.

Dann und wann zu bedenken, was man vollbringt, ist heilsam; und wohl uns, wenn bei diesem Geschäft uns ein Freund oder auch ein Gegner hilft. Aber wäßrige Raisonnements zweifelhafter Philosophen über unsre sinnreiche Kunst halten die Arbeit nur auf.

Berlin, Aug. 1897. Otto Schroeder.

Die Feier von Wilhelm Schraders achtzigstem Geburtstag.

Es galt, Zeichen der Verehrung dem Manne darzubringen, dessen auf überaus umfangreiche und eindringende Erfahrungen gegründete Urteile und Ratschläge eine unerschöpfliche Quelle von Belehrung für den höheren Lehrerstand Deutschlands und damit ungemein segenbringend für das gesamte höhere Schulwesen unseres Vaterlandes waren und sind. Der zu jenem Zweck gebildete Ausschuß erstattete über die Feier einen gedruckten Bericht, dem wir Folgendes entnehmen:

„Da der Jubilar beschlossen hatte, den 5. August in stiller Zurückgezogenheit in seinem Geburtsorte Harbke zu verleben, mußte eine feierliche Beglückwünschung auf Sonntag den 8. August verschoben werden. An diesem Tage wurden in Gegenwart der Familie und der Freunde des Hauses die Ehrengaben der höheren Schulen Deutschlands durch das Komité überreicht, unter Ansprache des Dr. Friedersdorff [Direktors des städtischen Gymnasiums in Halle]. Herr Geheimerat Schrader dankte in ernsten und bewegten Worten. Es folgten Deputationen der Universität und der Geistlichkeit mit Gaben und Adressen. Die vornehmste

Ehrengabe von seiten der höheren Schulen bestand in einem auf eine Onyx-Säule gestellten Becher aus reinem Silber und Gold in getriebener Arbeit. Der Deckel trägt eine Statuette der Pallas Athene. Um das Mundstück des Pokals läuft die Inschrift:

Τὸν σοφίης κρητῆρα μέγαν πᾶσιν κεράσαντα
Δεικνύμεθα σμικρῇ προφρονέως κύλικι.

Den Sockel schmücken Medaillons, enthaltend den Namenszug W. S., sowie auf Kunst und Wissenschaft bezügliche Embleme mit der Inschrift:

Τῷ πάσης ἐπιστήμης ἐπιμελητῇ τῷ ὀγδοηκοντούτει οἱ φίλοι.

Den Sockel zieren vier Medaillons, die im Relief die Köpfe des Homer und Sokrates und des Sophokles und Anakreon zeigen, eigens nach Antiken für den vorliegenden Zweck abgeformt."

Der Jubilar sandte uns unter dem 10. August folgende Zeilen mit dem Ersuchen um Veröffentlichung: „Die vielfachen und wahrhaft erquickenden Beweise herzlicher Teilnahme, welche mir zu meinem achtzigsten Geburtstage, insbesondere aus der Schulwelt, zugegangen sind, haben mich tief ergriffen. Meinem aufrichtigen und warmen Danke für so reiche Güte gesellt sich der Ausdruck der festen Überzeugung, daß die Liebe und Sorge, welche mich von jeher mit den höheren Bildungsanstalten meines Vaterlandes verbunden hat, bis zu meinem Lebensabende andauern werde." Dr. Wilhelm Schrader.

Diese Liebe und Sorge trägt, meinen wir, auch dazu bei, den verehrten Mann trotz des hohen Alters, trotz schwerer Schicksalsschläge geistig wie körperlich so wunderbar rüstig zu erhalten. Die ungebeugte Gestalt erscheint bei ihm zugleich als Symbol der durch keinen Wahn des Tages gebeugten Überzeugung. Ein solcher Mann in einer Zeit schwankenden Zweifelmuts und des Haschens nach pädagogischen Trugbildern ist πολλῶν ἀντάξιος ἄλλων. U.

Kleine Mitteilungen.

Die preußischen Vereine der Lehrer an den höheren Schulen.

Über Verhandlungen und Schritte von einigen dieser Vereine soll im einem der nächsten Hefte Näheres berichtet werden, ebenso über Vereine, die außerhalb Preußens ähnliche Ziele verfolgen, und über das Verhalten einzelner Regierungen zu diesen Vereinsbestrebungen (vgl. übrigens oben S. 153 fg. und S. 163). Heute veröffentlichen wir nur auf einen uns ausgesprochenen Wunsch folgende Liste, welche die Namen der preußischen Provinzialvereine, die abgerundeten Mitgliederzahlen, Namen und Wohnort der Vorsitzenden und der Schriftführer, Ort und Zeit der nächsten Versammlung, so weit solche schon in Aussicht genommen sind, und die Höhe des Jahresbeitrages angiebt.

1. Verein von Ost- und Westpreußen, 550, Direktor Kahle in Danzig, Oberlehrer Kantel in Tilsit, Thorn um Pfingsten 1898, 3 Mark.

2. Brandenburg, 295, Prof. Dr. Mann in Brandenburg, Prof. Dr. Siegfried in Fürstenwalde, Pfingsten 1898, 3 Mark.

3. Berlin, 780, Prof. Dr. Lortzing in Friedenau Ringstraße 59, Oberl. Dr. Kersten in Berlin N. W. Wilsnackerstr. 24, 3 Mark.

4. Pommern, 280, Prof. Jonas und Prof. Lange in Stettin, Oktober 1898, 1 1/2 Mark.

5. Posen, 250, Prof. Collmann und Oberl. Schacht in Posen, Posen Pfingsten 1898, 3 Mark.

6. Schlesien, 600, Prof. R. Schmidt und Oberl. Wetzel in Breslau, Breslau Ostern 1898, 1 Mark.

7. Sachsen, 543, Dir. Dr. Hachtmann in Bernburg, Prof. Kanngießer in Magdeburg, Sept. 1898, 2 Mark.

8. Schleswig-Holstein, 230, Dir. Dr. Wallichs in Rendsburg, Prof. Knüppel in Husum, Rendsburg Mai 1898, 2 Mark.

9. Hessen-Nassau, 500, Prof. Dr. Lohr in Wiesbaden, Höchst 18. Mai 1898, 3 Mark.

10. Hannover, 520, Dir. Fiehn und Oberl. Dr. Reißert in Hannover, Hannover Dez. 1897, 2 Mark.

11. Westfalen, 500, Dir. Dr. Darpe in Coesfeld, Prof. Dr. Rübel in Bielefeld, in Soest Juli 1898, 2 Mark.

12. Rheinprovinz, 950, Prof. L. Stein am Marzellengymnasium in Köln, Düsseldorf Januar 1898, 3 Mark. U.

Deutsche Nationalfeste.

Berichte über den Plan deutscher Nationalfeste und über die konstituierende Versammlung zur Bildung eines Ausschusses für diesen Zweck haben unsere Leser in dem I. Heft dieses Jahrgangs (S. 27 fg. 29 fg.) gefunden. Unterdessen hat die Angelegenheit, Dank besonders der rührigen Thätigkeit von Herrn von Schenckendorff und von Hofrat Dr. Rolfs in München, einen sehr guten Fortgang genommen. Eingehende Auskunft geben die „Mitteilungen und Schriften des Ausschusses“ (in Verlag von R. Oldenbourg in München und Leipzig, der Preis des einzelnen Heftes 70 Pfg., der eines Bandes von 12 Heften 7 Mark). Das vierte im September erschienene Heft enthält unter Anderem einen Aufsatz des allen Freunden von Leibesübungen wohlbekannten Mediziners Dr. F. A. Schmidt in Bonn, der einen Plan entwirft, wie alle gymnastischen Übungen in einer geschlossenen Einheit auf die Feststätte zu bringen seien, so daß die Festteilnehmer sich in einem Gesamtbild an allem zu erfreuen vermöchten, was heute in Deutschland zur Erzielung körperlicher Tüchtigkeit getrieben wird. Das fünfte Heft, das im letzten Monat dieses Jahres ausgegeben wurde, brachte den ersten Teil eines Aufsatzes von Dr. Rolfs über die Beteiligung der Kunst auf den deutschen Nationalfesten. Hier werden die Aufgaben besprochen, die der Baukunst, Malerei und dem Kunsthandwerk zufallen werden, während im nächsten Heft die Beteiligung des Schauspiels und der Musik erörtert werden soll. In den Ausschuß sind jetzt hervorragende Männer aus den verschiedensten Berufskreisen und von den verschiedensten politischen Parteien getreten. Ein lebhafter Wettbewerb um die Ehre, die Feststätte zu bieten, findet zwischen einer Reihe von Orten statt. Versammlungen und Schriften treten mit großem Eifer für Cassel, Goslar, den Kyffhäuser, Leipzig, Mainz, den Niederwald ein. In letzter Stunde hat sich auch noch Frankfurt a./M. den Bewerbern zugesellt. Für den Niederwald regen sich die Vertreter von 20 rheinischen Städten. Mehrfach sind zur Empfehlung einzelner Orte schon ins Einzelne gehende Pläne entworfen, wie die Feststätte bei jenen hergerichtet werden könne. Vom 20. Oktober bis zum 1. November besichtigte der Arbeitsausschuß für die deutschen Nationalfeste die empfohlenen Örtlichkeiten und verhandelte mit den Ortsausschüssen, welche die Sache in ihre Hand genommen hatten. Durchaus unrichtig ist, daß man sich für das Kyffhäuserprojekt entschieden

habe. Die Frage des Festortes ist noch eine durchaus offene: sie wird erst Mitte Januar 1898 durch eine Versammlung der Ausschußmitglieder erledigt werden.
U.

Litterarische Anzeigen.

Meyers Konversations-Lexikon. Soeben ist der 17te, der Schlußband, erschienen, und das Bibliographische Institut darf mit großer Genugthuung auf die Vollendung dieses Werkes sehen. Es ist jetzt nach Inhalt und Ausstattung die bedeutendste Erscheinung auf dem Gebiet der encyklopädischen Litteratur in Deutschland und wird gewiß den verschiedensten Fragestellern mit seltenen Ausnahmen vollbefriedigende Antworten geben. Wo es nicht der Fall sein sollte, genügt die unermeßliche Schwierigkeit solcher Arbeit zur Entschuldigung. Größte Genauigkeit des Gebotenen sollte sich hier mit zweckmäßiger Auswahl, die möglichste Knappheit mit einer Klarheit verbinden, die auch dem Bedürfnis dessen entspricht, welcher mit dem Gegenstand völlig unbekannt ist. Wir haben in unseren Besprechungen verschiedener Bände wiederholt bemerkt, wie geschickt diese Aufgaben von den Verfassern der unendlich mannigfaltigen Artikel gelöst sind. Hier möchten wir noch besonders auf die Gründlichkeit und die geschickte Anordnung in den umfassenden Artikeln über Länder, Völker, Wissenschaften, Künste, Gewerbe hinweisen. Es liegen da zumteil Belehrungen vor, die den Wert von vortrefflichen wissenschaftlichen Einzelschriften besitzen. Auch müssen wir noch einmal hervorheben, von welcher Vollendung alle Schwarzbilder und Farbendrucke sind: es wird sich durch sie eine große Menge klarer Anschauungen in weiten Kreisen verbreiten. Das einzige Fragezeichen, das wir machen müssen, betrifft nicht die Gegenwart, sondern die Zukunft. Es ist die Frage: wie wird bei der heutzutage so überaus rasch schreitenden Weiterentwicklung unzähliger Dinge das Werk auf der Höhe erhalten werden, daß es in keinem wesentlichen Stück veraltet erscheint? Eine sechste und weitere vermehrte Auflagen wird jedenfalls das nächste Jahrhundert bringen; aber, bis sie erschienen sind, und für die Besitzer der fünften Auflage auch, nachdem jene erschienen, wird wohl durch einen oder zwei Supplementbände geholfen werden müssen. Da mag dann außer dem Neuen auch dieses und jenes Alte, was etwa zufällig übersehen ist, seinen Platz finden, und es mögen Freunde des Werkes, was sie in dieser Hinsicht bemerken, der Verlagshandlung mitteilen.
U.

Eine für die Erziehungswissenschaft und die pädagogische Praxis wichtige Unternehmung ist kürzlich von der Verlagshandlung Reuther und Reichard in Berlin begonnen worden: Die Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der **pädagogischen Psychologie und Physiologie**, herausgegeben von H. Schiller und Th. Ziehen (Prof. der Physiologie an der Univ. Jena).

Wenn wir auch Prof. Volkelt zustimmen, der in seinem auf der Dresdener Philologenversammlung gehaltenen Vortrage (sieh oben S. 155—157) ausführte, daß die Bedeutung der Psychologie für die Pädagogik jetzt mehrfach überschätzt werde und daß auch von der experimentellen Psychologie nur innerhalb enger Grenzen ein Nutzen für die Pädagogik zu hoffen sei, so wird doch andrerseits nicht geleugnet werden können, daß man fortwährend Umschau halten muß, wieweit zur befriedigenden Lösung der Aufgaben des Lehrers und Erziehers psychologische und physiologische Erkenntnisse beitragen können. Die Herausgeber der genannten Sammlung sind der Ueberzeugung, daß es nicht bloß an der pädagogischen Anwendung solcher Erkenntnisse stark mangelt, sondern vermissen vor Allem eine genügende Anzahl feststehender Ergebnisse der psychologischen Forschung, die für die pädagogische Praxis verwendbar wären. „Von einer empirischen pädagogischen Psychologie kann, streng genommen, noch gar nicht die Rede sein. Vereinzelte Versuche haben hier allerdings dem Anscheine nach gezeigt, daß Manches mit einiger Sicherheit festgestellt werden kann, was sich bis dahin anders zu verhalten schien. Aber so bestechend und verführerisch diese Ergebnisse bisweilen sind, so können doch die angestellten Beobachtungen nicht als ausreichend erachtet werden, da sie in der Regel vereinzelt bleiben und noch immer der Ergänzung, Kontrolle und Korrektur durch zahlreiche, methodische und zielbewußte Versuche harren. Eine Aufgabe der Zukunft muß es sein, Methoden zu suchen, nach denen umfassende Beobachtungen in der Praxis angestellt werden können, um zu gesicherten Ergebnissen zu gelangen, sie unserem Schulwesen zuzuführen und darnach Erziehung und Unterricht zu gestalten. Dabei wird speziell die Hülfe der Hirnphysiologie und der auf der Hirnphysiologie fußenden physiologischen Psychologie nicht zu entbehren sein."

Damit ist im Allgemeinen das Ziel der schon veröffentlichten und der in Aussicht gestellten Abhandlungen bezeichnet. Vier Hefte liegen bereits vor: 1. Der Stundenplan. Ein Kapitel aus der pädagogischen Psychologie und Physiologie, von H. Schiller; 2. Die praktische Anwendung der Sprachphysiologie beim ersten Leseunterricht von dem Mediziner Herm. Gutzmann; 3. Ueber Willens- und Charakterbildung auf physiologisch-psychologischer Grundlage von J. Baumann (dem Prof. der Psychologie in Göttingen); 4. Unterricht und Ermüdung. Er-

müdungsmessungen an Schülern des neuen Gymnasiums in Darmstadt, von Dr. Ludwig Wagner (früher Mitglied des pädagogischen Seminars an dem genannten Gymnasium). In Aussicht gestellt sind unter anderen Arbeiten über die psychologische Grundlage der Pädagogik, die Konzentration im Gymnasium, Gedächtnis und Aufmerksamkeit, die Bedeutung der Suggestion. Die namhaft gemachten Mitarbeiter gehören recht verschiedenen Richtungen an und dürften sich, im selben Raum vereinigt, kaum behaglich fühlen; aber der Gesamtwirkung des Unternehmens wird das nicht Eintrag thun. Der Subskriptionspreis für eine Serie von Abhandlungen im Umfang von mindestens 30 Bogen soll 7½ Mark betragen. Auf einzelne Arbeiten behalten wir uns vor, später näher einzugehen. Heute wollten wir nur die Aufmerksamkeit unserer Leser, soweit dies noch nötig, auf die neue Erscheinung lenken. U.

R. Voigtländers Verlag in Leipzig, der sich um die Pädagogik schon durch Herausgabe der deutschen Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen ein bedeutendes Verdienst erwirbt, fügt zu diesem jetzt ein neues durch ein Sammelwerk, das sich betitelt: **Große Erzieher.** Eine Darstellung der neueren Pädagogik in Biographien. In zwangloser Folge werden Lebensbilder von Männern herausgegeben werden, „die auf die heutigen Anschauungen über Erziehung, insbesondere auf die Entwicklung des deutschen Unterrichtswesens von nachhaltigem Einflusse gewesen sind." „Durch streng wissenschaftliche Forschung soll die Wahrheit über diese Helden aus mannigfachen Trübungen herausgefunden und dann in leicht eingängiger, anschaulicher und klarer Form dargeboten werden." „Jedem Bande wird ein gutes Bildnis beigegeben." Das ersterschienene Bändchen enthält die Schilderung von Pestalozzis Leben durch E. von Sallwürk. Daß hier das in dem Programm gegebene Versprechen genauer wissenschaftlicher Forschung vollkommen erfüllt ist, bedarf nicht besonderer Versicherung. Wohl aber möchte ich hervorheben, wie trefflich es dem Verfasser gelungen ist, an dem Faden, der durch die Erlebnisse Pestalozzis und durch seine organisatorischen und litterarischen Unternehmungen gegeben ist, zugleich vollkommen klare Einsicht in seine pädagogischen Grundansichten zu schaffen. Sehr wohlthuend ist dabei die Wärme des Tones, die auch da nicht fehlt, wo der Anschauung und dem Verfahren „des menschenfreundlichsten Mannes, den unsere Zeit gesehen hat" nicht beigestimmt werden kann. — Das zweite Bändchen (von fast gleichem Umfang wie das erste und ebenso für 1 M. 25 Pf. käuflich) hat die Biographie Basedows von Pastor R. Diestelmann gebracht. Rousseau und Herbart wird gleichfalls E. von Sallwürk, Fichte und Schleiermacher Theobald Ziegler, Comenius der Direktor Dr. Reber in Aschaffenburg behandeln. U.

Allerhand Sprachdummheiten. Von Gustav **Wustmann.** Leipzig bei F. W. Grunow. 410 S. Preis geb. 2,50 M.

Die zweite, „verbesserte und vermehrte" Ausgabe ist 1896 erschienen. „Kleine deutsche Grammatik des Zweifelhaften, des Falschen und des Häßlichen" heißt wieder der zweite Titel, und der dritte wieder: „Ein Hilfsbuch für alle, die sich öffentlich der deutschen Sprache bedienen." Es ist zu wünschen, daß auch Gymnasialoberprimaner zu dieser Menschenklasse noch nicht gehören, ja sogar, daß sie nicht alle einst dazu gehören werden. Nichtsdestoweniger hat das Buch auch für die Schule unleugbar Bedeutung. Ob logischerweise „Grammatik des Falschen" gesagt werden kann oder nicht, darüber wollen wir jetzt nicht streiten. Wohlthuend war es uns, nicht wieder auf dem Titelblatt zu lesen, was sich dort in unserem Exemplar der ersten Ausgabe findet: „Viertes Zehntausend".

Der deutsche Antibarbarus erscheint jetzt um ein Drittel des früheren Umfangs vermehrt. Das wird Gegner der Richtung des Büchleins veranlassen, noch mehr über unnötige Nörgelei und willkürliche Gesetze zu schelten. Giebt es ja zwei einander schroff entgegenstehende Ansichten über das, was man Jungen und Alten im Gebrauch der Muttersprache gestatten darf oder verbieten soll. Die einen wollen größere Freiheit, die andern stärkere Gebundenheit. Die einen wenden den Hegelschen Satz: „Alles, was ist, ist vernünftig" auf den Sprachgebrauch in all' seiner Mannigfaltigkeit an und ziehen daraus auch praktische Schlüsse. Die anderen prüfen Alles auf seine Berechtigung und stellen einen index prohibitorum vocabulorum, flexionum, constructionum zusammen. Zu jenen gehört unter Anderen der wohlbekannte, verdiente Herausgeber der Zeitschrift für den deutschen Unterricht (vgl. oben S. 162). Wustmann dagegen meint, daß etwas Gehenlassen nur am Platz wäre, wenn wir in einer Zeit unerträglicher Sprachpedanterie lebten; da aber gegenwärtig vielmehr die ärgste Sprachververwilderung eingerissen, so sei dringend geboten, daß neben die beschreibende Grammatik wieder die gesetzgebende trete. Mich dünkt, daß beide Parteien den Mund etwas zu voll nehmen. Ich kann in der That nicht finden, daß auch Größen zweiten, dritten Ranges aus der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts wesentlich besser geschrieben haben, als man heutzutage zu schreiben pflegt, und daß unsere heutige Sprache „geradezu wie verkommen und verrottet erscheint" (ein Herzenserguß, den allerdings Wustmann in der zweiten Ausgabe nicht wieder hat abdrucken lassen). Auch ist möglichste Einhelligkeit in Formung, Verbindung und Gebrauch der Wörter (und Worte) für mich ebensowenig ein Ideal, wie die Ausrottung alles nicht Bühnenmäßigen in der Aussprache. Andrerseits aber muß man zugeben, daß sehr viele Beobachtungen und Urteile von Wustmann völlig

zutreffend sind, und daß auch die Schule nicht versäumen darf, aus ihnen Nutzen zu ziehen. Nur wird sie Grenzen zu ziehen haben zwischen dem, was von den Wustmannschen Vorschriften schon für untere Klassen, dem, was erst für obere taugt, und dem, was auch für diese, was vielleicht überhaupt nicht taugt. Bei zu großer Menge von Verboten wird Wichtigeres preisgegeben, die Ausmerzung ganz grober Fehler und die Erreichung leidlich fließender Schreibart. Vollkommen richtig bemerkt ein Meister deutschen Unterrichts, Gustav Wendt, in der Methodik dieses Lehrfaches: „Die deutsche Sprache läßt sich nach ihrer ganzen Anlage nicht so leicht handhaben, als etwa die französische, in der alles viel genauer bestimmt ist und in Bezug auf Wortstellung, aber auch im Satzbau, in der Wahl des Ausdrucks viel geringere Freiheit herrscht als bei uns. Eben deshalb ist es für den Deutschen auch schwerer, sich die erforderliche Gewandtheit und Geläufigkeit anzueignen. Wird er aber auf Schritt und Tritt vor Fehlern gewarnt und daran erinnert, daß er sich besser hätte ausdrücken können, so wird er noch weniger das Zutrauen zu seinem eigenen Können gewinnen, dessen es vor Allem bedarf, um auch im Stil die vorhandene Naturanlage zu erfreulicher Entfaltung zu bringen.“ (Es folgen Bemerkungen gegen die übertriebene Verfolgung von derselbe, von welcher und von Fremdwörtern.)

Neu ist in der zweiten Auflage des Wustmannschen Buchs vor Allem der letzte Abschnitt: „Zum Wortschatz und zur Wortbedeutung“, neu und sehr beachtenswert und zumteil auch sehr erheiternd. Der Verfasser gebietet hier gleichfalls über reiche Kenntnis von Verkehrtheiten, und gerade in der Wortwahl wird ja von jungen und von alten Knaben häufig belustigend gefehlt. Jeder Lehrer des Deutschen würde die Beispiele von solchen Fehlgriffen leicht vermehren können, insbesondere die von sinnlos gebrauchten oder entstellten Fremdwörtern; und jeder Schulleiter erlebt wohl jährlich einen oder einige Scherze besonders dieser Art im Verkehr auch mit Eltern. Die von W. angeführte Verwechslung von absolvieren und absorbieren ist auch uns vorgekommen und in noch schrecklicherer Weise. „Seine Studien absorbieren“ mag noch angehen; „Mein Sohn sollte doch die Untersekunda absorbieren“ klingt hochgefährlich. Noch unbekannt aber möchte W. und Anderen die Verderbung eines allgemein gebräuchlichen Fremdwortes sein, die uns auf einem Entschuldigungszettel begegnete: „August konnte gestern wegen Arrä nicht in die Schule kommen.“ Das Di gilt dabei offenbar als Artikel. Auch bezüglich falscher Verwendung von Fremdwörtern durch Gebildete und Gelehrte wird von W. Manches bemerkt, dem man wird beistimmen müssen. (Der Gebrauch von Epoche statt Periode ist ebenso unsinnig als häufig.) In seinen Fremdwörterverboten geht er uns zu weit. Schülermaterial z. B. ist keineswegs einfach gleich Schüler. Bei jenem Ausdruck wird zugleich an die vom Lehrer zu leistende Bildungsarbeit gedacht. Aber ein Anhänger des thörichten Sprachchauvinismus ist er nach Theorie und Praxis nicht.

Die Abschnitte „Zur Formenlehre“, „Zur Wortbildungslehre“ und „Zur Satzlehre“ haben wesentliche Bereicherungen erfahren, auch Änderungen, eine sehr auffällige zum Beispiel S. 156. In der ersten Auflage hieß es: „Es ist gar nichts einzuwenden gegen Sätze wie: Die Kurfürstin ließ den Hofprediger rufen, um sie mit den Tröstungen der Religion zu erquicken.“ In der zweiten wird geurteilt: „Es sind auch solche Sätze schlecht, wie: Die Kurfürstin ließ .... erquicken.“ Wir meinen, das erste Urteil war das richtige. Der Anstoß an dem angeführten Satz beruht auf grübelnder Erwägung. Uebrigens ist Vorsicht bezüglich der Infinitivsubjekte insbesondere in der Schule entschieden zu fordern. Denn von Unerwachsenen und Erwachsenen wird gerade darin oft gefehlt, daß unbestimmt bleibt, welches Subjekt zu denken ist, oder daß nach dem sprachlichen Ausdruck ein ganz unpassendes Subjekt gedacht werden muß. Vielleicht holt bei einer dritten Auflage der Verf. aus seinem Dummheiten-Archiv auch solche Beispiele hervor. Das Schlimmste, was uns begegnet ist, war die Bemerkung in dem „Lebenslauf“ eines schweizerischen Abiturienten: „Es ist der langjährige Wunsch meiner Eltern, Theologie zu studieren.“ Auch wäre bei der Erörterung über „um zu“ für Teile von Süddeutschland und für die Schweiz die Warnung vor dem sehr verbreiteten Gallicismus „für zu“ am Platz.

Fragt man nach den Gründen, auf die sich die Verurteilungen Wustmanns stützen, so sind es bald logische, bisweilen auch historische, am häufigsten aber ästhetische. Und er selbst erklärt jetzt in dem Vorwort: „Gewiß handelt es sich in diesem Buche zu drei Vierteln um Geschmacksfragen. Meinen Geschmack aber Jemand aufdrängen zu wollen, fällt mir garnicht ein.“ Er will nur darlegen, was ihm mißfällt und gefällt, und durch Gegenüberstellung von Beidem versuchen, zu seinem Geschmack zu bekehren. Das ist ein unanfechtbarer Standpunkt; und es wird nur darauf ankommen, wie viele bekehrt werden und in wie vielen Punkten. Manchen seiner Verdammungen gegenüber wird sich, glauben wir, nicht bloß ein milderes Urteil behaupten, sondern dauernd entschiedener Widerspruch stattfinden. Und auch das wird sicher vorkommen, daß Wustmanns eigene Ausdrucksweise nicht ästhetisch gefunden wird. Seine unbedingte Abneigung gegen die sogenannte Inversion nach und ist bekannt: sie hat ja mehrere Germanisten zu Gegenbemerkungen und Nachweisungen veranlaßt. Einmal giebt W. dieser Antipathie den Ausdruck, daß er immer Brechreiz verspüre, wenn er eine derartige Wortstellung höre oder lese. Armer Mann. Ein anderes Mal gebraucht er von einer Besprechung seines Buches durch Bechstein die

Wendung, daß dieser sich eine Bemerkung hätte verkneifen können. Geschmackvoll ausgedrückt?

Ergebnis der Vergleichung beider Auflagen: die zweite enthält so wesentliche Vermehrungen und Veränderungen, daß sie die Besitzer der ersten, die sich für die hier erörterten Fragen interessieren, nicht entbehren können. Eine nützliche Vermehrung ist auch das jetzt angehängte Wortregister, sowie die Seitenüberschriften. Mit Einführung dieser ist zugleich die neueste typographische Dummheit weggefallen, Titel oder Zahlen, die doch deutlichst hervortreten sollen, so in Blätterschmuck oder andere Verzierungen einzuschließen, daß man sie erst bei genauerem Hinsehen entdeckt. U.

F. Detter, Deutsches Wörterbuch. Sammlung Göschen. Leipzig, 1897. 80 Pf.

Das Handbüchlein, das sich als ganz brauchbar erweisen wird, soll vor allem ein Wurzelwörterbuch sein. In knapp gehaltener Einleitung orientiert es gut über die deutsche Wortforschung. Eine Vorstellung von seiner Anordnung gibt am besten eine Probe: „Hemd *s Hw* die - en; *mhd* hemde, *ahd* hemidi; zu *got* ga-hamōn „sich bekleiden", s. Leichnam; verw. ist *gall-lat* camisia (woraus *Frz* chemise) u. aind çāmulyà — wollenes Hemd s. schämen." Vermißt habe ich bei Stichproben Fleisch (laridum), Hollunder, Schröter, lupfen, geheuer (Ungeheuer), Erpel, ergattern, Hagebutte, Horst, Harst, kaput, Schacher, Kattun, Aprikose, Pfirsich, Käthner, Götz u. Verw., Mieze. Bei der Angabe der Wurzeln wäre der Hinweis auf die Dialekte, namentlich das Niederdeutsche, angemessen. Auch die Erklärung der Handwerksnamen, die mundartlich so verschieden sind, hätte Aufnahme verdient. Wo die Etymologie unsicher ist oder mehrere vorgeschlagen sind (Bernhard, Ferdinand), wäre die Erwähnung z. T. doch ganz erwünscht. „Eimer" ist gewiß mit „Zuber" zusammgehörig und nicht mit Amphora zusammzubringen. Mundartliches Ampar beweist nichts; hier war auch der bestimmte Dialekt anzugeben, dem diese Form entlehnt ist. R.

M. Bernays, Schriften zur Kritik und Litteraturgeschichte Bd. 1. Stuttgart, Göschen, 1895. X u. 454 S. M. 9.

Nur wenige Jahre vor seinem Tode entschloß sich Bernays, der dringenden Mahnung Erich Schmidts zu folgen und seine zerstreuten litterarhistorischen Studien in besonderen Bänden zu vereinigen. Wir empfangen dankbar diese Sammlung, die überall die reiche, weitverbreitete Gelehrsamkeit, die feinsinnige Beobachtung, die philologische Akribie des Verfassers verrät. Der erste Band bietet einmal 4 Aufsätze, die bei der Veröffentlichung oder der berichtigten Ausgabe von Briefen Schillers und Goethes entstanden sind und eine Menge biographischer, textkritischer, ästhetischer Fragen anziehend erörtern. Das Hauptstück des 1. Bandes aber bildet die bisher ungedruckte umfangreiche Abhandlung über den französischen und den deutschen Mahomet. Hier wird nicht bloß Goethes Übersetzung mit der Tragödie Voltaires verglichen, um mit Beobachtungen über die Änderungen, die der deutsche Dichter, der genialere, tiefere Künstler bei seiner Umdichtung für nötig gehalten hat, uns über die Unterschiede der beiden großen Schriftsteller zu belehren; sondern die Entstehung dieser Lehrpredigt über den Fanatismus, welche die hochdramatische Einleitung des großen Kampfes Voltaires gegen das Christentum leidenschaftlich eröffnete, ihre Stellung in dem philosophischen 18. Jahrhundert, die Umwandlung dieser Ideen durch das Zeitalter der Revolution, die Auffassung Voltaires von der Tragik, seine dramatische Technik und der Stil seiner tragischen Sprache, die Unterschiede von J. Corneille, Racine und späteren Dichtern, die Aufnahme der französischen Bühne durch Goethe, Schiller, die Romantiker u. a. sind in einer Fülle lichtvoller Darlegungen behandelt. Nur über die Tragik auf der französischen Bühne wie über die Technik im Aufbau der Voltaireschen Dramen hätte man vielleicht noch eingehendere Betrachtungen gewünscht, aber auf jeden Fall sind diese gerechten und maßvollen Urteile über die französische Tragödie sehr der Beachtung würdig. In allen Ecken der Gelehrtengeschichte ist B. zu Hause gewesen; er macht manchmal den Eindruck eines Sammlers, der vor uns die funkelnden Schätze und die Kleinodien, die er auf seiner rastlosen Jagd zusammengebracht hat, mit Behagen ausbreitet, oft treffen wir auch in den pretiösen Anmerkungen Winke und Anregungen, die zu weiterem Suchen und Forschen anreizen. Eine seltene Kenntnis von den Schätzen der Litteratur aller Kulturvölker und aller Zeiten ist mit Bernays zu Grabe getragen. R.

Ottokar Lorenz, Genealogisches Handbuch der europäischen Staatengeschichte; zweite, neu bearbeitete u. vermehrte Auflage des „Genealogischen Hand- u. Schulatlas". Berlin 1895 bei W. Herz (Besser), 72 Tafeln.

Diese 2. Aufl. des überaus nützlichen Werkes bedeutet eine wesentliche Erhöhung seines Wertes für den Lehrer wie für den Jünger der Geschichte. Für die bequeme Benutzung ist schon sehr wertvoll, daß zu dem nach Zeiten geordneten Index der ersten Auflage ein 2. nach Ländern geordneter hinzugekommen ist. Zahlreiche fürstliche Stammbäume, die dort nur in skizzenhaftem Umrisse aufgenommen waren, sind zu ausgeführten Zeichnungen geworden: man vergleiche u. a. die Tafeln des Zähringischen, Nassauischen, Hessischen, Württembergischen Hauses. Durchweg, wenn auch am meisten in der neuesten Geschichte, ist die Detailausführung wesentlich bereichert worden, ohne daß die Hauptabsicht: übersichtliche Darstellung der in der Geschichte hervortretenden Zweige und Persönlichkeiten, geschädigt wäre. Denn nicht blos Genealogien sollen uns hier gegeben werden;

im Bilde der genealogischen Entwicklung treten uns vielmehr zugleich die Schicksale der Staaten und Völker entgegen, die unlösbar mit jener verknüpft sind.

Wer noch heute die Genealogie als ein äußerliches und dürres Wissen betrachten sollte, das wenig zu thun habe mit dem innern Verlauf der geschichtlichen Entwicklung, der sei auf desselben Verfassers vortreffliches Werk: „Geschichtswissenschaft“ (Berlin 1886 und 91) hingewiesen. Lorenz' Ausführungen über die Beziehung der Generationenfolge zu allem historischem Werden zeigen überzeugend, daß in den Genealogien der führenden Geschlechter nicht blos ein sehr willkommener chronologischer Rahmen sich darbietet, in den sich alle Ereignisse wie von selbst einreihen, sondern daß sie auch ein inneres in der Natur menschlicher Entwicklung liegendes Einteilungsprinzip der Geschichte enthalten. Und hiernach bestimmt sich der Wert der Genealogie für den geschichtlichen Unterricht. Der Zeitbegriff, „das Einmaleins aller Geschichte“, ist, wie Lorenz ausführt, nur genealogisch zu gewinnen. „Das Bewußtsein, auf der Leiter des wirklichen Menschenlebens auf- und absteigen zu können und dabei sich einer Reihe von Thatsachen erinnern zu müssen, die vermöge des Ahnen- oder Nachkommenverhältnisses nur immer eine und dieselbe Zeitfolge haben können, diese Gewißheit ist es welche den historischen Zeitbegriff bildet“. Auch glaube ich mit Lorenz, daß ein gesundes historisches Interesse am lebendigsten aus der Familiengeschichte hervorwächst: wenn die historischen Ereignisse „innerhalb des Bildes einer Familienverknüpfung von Vätern und Söhnen, Großvätern und Enkeln, die Mütter nicht zu vergessen“, gedacht und im Gedächtnis erhalten werden Gaß.

Leitfaden für den Unterricht in der **Kunstgeschichte,** der Baukunst, Bildnerei, Malerei und Musik, für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Bearbeitet von Dr. **E. Wickenhagen,** bei P. Neff, Stuttgart 1895. Achte vermehrte Auflage. 288 S. M 3,50.

Der Umfang des vielgebrauchten und bewährten Buches (das bereits in mehreren Übersetzungen erschienen) ist in vorliegender Auflage ausgedehnt auf die bildende Kunst des 19 Jahrhunderts, sowie die Geschichte der Musik. Trotz dieser Bereicherung ist der Preis der gleiche geblieben. Wie sich die Geschichte der bildenden Künste an Lübke und Springer, im 19. Jahrhundert an R. Muther anlehnt, so die Geschichte der Musik an H. A. Köstlin's und E. Naumann's Arbeiten. In seiner gegenwärtigen Gestalt ist es unzweifelhaft recht geeignet, bei Vorträgen, durch welche jugendliche Hörer in die Geschichte der Künste eingeführt werden sollen, zu Grunde gelegt zu werden. Indem es auf das subjektive Element der Reflexion und des Urteils soviel wie möglich verzichtet, überliefert es in knapper und schlichter, aber nicht trockener Darstellung die thatsächlichen Kenntnisse, auf denen alle weitere Belehrung fußen muß, und beweist dabei sachliche Einsicht wie pädagogische Erfahrung. Die Anordnung ist, abweichend von seiner Hauptvorlage (Lübke), nicht synchronistisch, sondern es behandelt eine jede der 4 Künste einheitlich durch alle Perioden hindurch, jedesmal die Darstellung der technischen Mittel („Material und seine Bearbeitung“) an die Spitze stellend. Leider wird hierdurch der zeitliche Zusammenhang zerrissen, während doch die Entwicklung in erster Linie von den künstlerischen Aufgaben und Ideen bestimmt wird, welche alle Künste einer Periode gemeinsam beherrschen und sich mit den Zeiten wandeln. Richtiger wäre es also, die an sich wertvollen technischen Belehrungen für alle 4 Künste in einem einleitenden Kapitel zusammenzufassen, und dann die großen Hauptperioden einheitlich vorzutragen, so daß auch die durchgängige Abhängigkeit der künstlerischen von der politischen und Kulturentwicklung mehr zu ihrem Rechte käme. Eben diese kommt im Ganzen etwas zu kurz, was offenbar mit obiger Anordnung eng zusammenhängt. Der Leitfaden ist reich und im allgemeinen gut illustriert, nur könnten die ziemlich wertlosen Ansichten der Musikerdenkmäler wohl fehlen. Gaß.

Paris. Promenades dans la capitale de la France. Mit Anlehnung an das Hölzel-Bild „Paris“ für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Edmund Wilke. Raimund Gerhard, Leipzig u. Wien, 1897.

Der Zweck dieses Büchleins ist, die Schüler der höheren Klassen einer Mittelschule in französischer Sprache mit den sehenswertesten Bauten und sonstigen Anlagen der französischen Hauptstadt bekannt zu machen; in der Hand des Lehrers dient es dem weiteren Zweck, Stoff für Sprechübungen über Paris zu liefern.

Nachdem uns der Verfasser die weite Aussicht vom Arc de Triomphe de l'Étoile geschildert hat, behandelt er folgende 21 Kapitel: den ebengenannten Triumphbogen, die Champs-Élysées, die Place de la Concorde, die Tuilerien, den Louvre, das Institut de France, Notre-Dame, das Musée de Cluny, das Pantheon, Palais du Luxembourg, den Jardin des Plantes, die Boulevards, den Stadtteil Montmartre, die Buttes-Chaumont, den Père-Lachaise, das Schloß von Vincennes, eine Dampferfahrt von Ost nach West, den Trocadéro, das Marsfeld, das Invalidenhotel und die Chambre des Députés. Ein historischer Überblick über die Ausdehnung der Seinestadt macht den Beschluß. In der Beschreibung der einzelnen Bauten beschränkt sich der Verfasser mit Recht darauf, das Wesentlichste herauszugreifen, um so dem Leser ein möglichst klares Bild zu geben. Dem Heftchen ist eine hübsche verkleinerte Nachbildung des Hölzel'schen Wandbildes von Paris beigegeben, das für eine Reihe obiger Kapitel sehr zweckmäßig verwendet werden kann. Es stellt das Zentrum der Weltstadt von

den Tuilerien im Vordergrund links bis zum Pantheon im Hintergrund rechts dar, also gerade einen charakteristischen Teil von Paris und seinem regen Treiben auf Straße und Fluß. In einer späteren Auflage wäre ein einfacher Plan von Paris in kleinem Maßstabe, der den Schüler wenigstens über die Lage der im Text vorgeführten Bauten aufklärte, sehr wünschenswert; auch werden dann einige Druckfehler zu beseitigen sein. H. G.

Kleines Lateinisch-deutsches Handwörterbuch von **K. E. Georges**. Siebente verbesserte und vermehrte Auflage von Heinrich Georges. Hannover und Leipzig. Hahnsche Buchhandlung 1897. 2742 Col.

Wie auf dem Gebiet der Schulausgaben von Klassikern mit erklärenden Anmerkungen, ist auch auf dem der lateinischen Schulwörterbücher die Konkurrenz lebhafter geworden und hat zu unleugbaren Fortschritten mitgewirkt. Wir haben uns über die eigentümlichen Vorzüge des Stowasser'schen Lateinisch-deutschen Schulwörterbuchs bei Gelegenheit unserer Besprechung der Wiener Philologenversammlung im H G. 1893 S. 164 geäußert. Neben ihm wird stets einen Platz in den Schulen behaupten das bei Teubner erschienene Lexikon von Heinichen, so lange wenigstens, als für seine Verbesserung so umsichtig gesorgt wird, wie dies auch wieder in der sechsten, von C. Wagener bearbeiteten Auflage geschehen ist. Aber auch das früher als diese beiden erschienene Kleine lateinische Handwörterbuch von Karl Georges ist in seinen neueren, von Heinrich Georges besorgten Auflagen so vervollkommnet worden, daß es die Konkurrenz sehr wohl bestehen kann, und bei den hervorragenden Verdiensten, die der ältere G. um die lateinische Lexikographie hat, bei dem grundlegenden Charakter seiner Bemühungen ist es auch ein Wunsch der dankbaren Pietät, daß seine Name niemals aus der Reihe der vielbefragten Lexikographen verschwinde. Der alte Georges ist bekanntlich einer der ersten gewesen, die den Gedanken faßten, ein lat. Wörterbuch herzustellen in dem Alles ausgeschieden wäre, was Schülerzwecken nicht dient. In Ausführung dieses Planes entstand nach seinem größerem lateinisch-deutschen Handwörterbuch, das das Ziel verfolgte, „den ganzen Wortschatz der lat. Sprache von den ältesten Zeiten bis zum Untergang des weströmischen Reichs und darüber hinaus aufzuführen und zu erklären", im Anfang der sechziger Jahre das kleine Lexikon, in dem nur enthalten sein sollte, was zum Verständnis der von Schülern gelesenen Schriftsteller und bei der Abfassung von lateinischen Arbeiten zu wissen notwendig sei. Indes eine Ausscheidung, wie sie da beabsichtigt war, ist keine kleine Arbeit, gelingt erst allmählich und den Bemühungen Mehrerer: wir haben das jüngst in einem analogen Fall klar gesehen, bei dem Bestreben, aus der griechischen Schulgrammatik Alles zu entfernen, was für die Schule keinen Wert hat. So haben denn andere nach Georges noch mehr aus dem lat. Schulwörterbuch hinausgeworfen, und nicht bloß das Heinichensche Lexikon (das zudem etwas größeren Druck hat) umfaßt wesentlich weniger Halbseiten (1852), sondern auch das Stowassersche. Wir möchten nun die hier vollzogene Kürzung nicht als einen unbedingten Vorzug bezeichnen. Anfängern im Präparieren lateinischer Schriftsteller wird ja natürlich die äußerste Beschränkung auf das Notwendige am meisten entsprechen. Aber seitdem man sich gewöhnt hat, in der Quarta und der Tertia die häusliche Präparation entschieden zurücktreten zu lassen hinter die gemeinsame, in der Schule stattfindende Interpretationsarbeit, seitdem ferner die Bemühungen der Schüler um Verständnis der Texte so reichlich durch erklärende Anmerkungen, oft auch durch Spezialwörterbücher unterstützt werden, seit dieser Zeit ist das Verlangen nach möglichst knappen Handwörterbüchern keineswegs mehr so stark, wie früher; und da dürfte ein Lexikon, wie das in Rede stehende von Georges, das vielfach auch über das Schulbedürfnis hinaus dient, gar Manchen (mit Rücksicht besonders auch auf die Zeit nach der Schule) willkommen sein. Die äußere Ausstattung, ist wie die Anordnung der Bedeutungen innerhalb umfangreicher Artikel vortrefflich zu nennen, ebenso die Genauigkeit in den Anführungen. Daß der Herausgeber der letzten Auflage die Riesenarbeit, sämtliche Citate nachzuschlagen und nach den neuesten Textausgaben zu revidieren, durchgeführt hat, glauben wir ihm nicht bloß auf sein Wort, sondern auch weil uns das Nachschlagen einer ziemlichen Anzahl von Stellen keinen Fehler entdecken ließ. Die Artikel, welche Eigennamen betreffen, sind in der neuesten Bearbeitung wesentlich vermehrt. U.

Eingegangene Bücher.

Zum griechischen Unterricht.

Herodot. Eine Auswahl des historisch Bedeutsamsten aus sämtlichen neun Büchern. Für den Schulgebrauch bearbeitet und herausgegeben von Dr. Josef Werra. Mit drei Karten. Münster 1893, Aschendorff [Aschendorffs Sammlung lateinischer und griechischer Klassiker]. XVI und 276 S. 8. Preis 2 M. Dazu als II. Teil: Kommentar, bearbeitet von Dr. Josef Franke. Ebenda 1894. 132 S. 8. Preis 1 M.

Enthält eine Auswahl hauptsächlich aus den fünf letzten Büchern, auf der Grundlage des Stein'schen Textes. Der Kommentar bietet unseres Erachtens öfter zu viel. E.

Herodotos. Erklärt von Heinrich Stein. Dritter Band: Buch V und VI. Fünfte Auflage. 231 S. 8. Berlin, Weidmann, 1894. Preis 1 ℳ 80 ₰.

Thukydides. Ausgewählte Abschnitte für den Schulgebrauch bearbeitet von Christian Harder. Erster Teil: Text. Mit 1 Titelbilde und einem Plane von Syrakus. Leipzig, Freytag, 1894. XIV und 234 S. Preis geb. 1 ℳ 50 ₰. Dazu als zweiter Teil: Schülerkommentar. Ebenda. 34 S. 8. geb. 40 ₰.

Die Auswahl erstreckt sich auf Buch I—III und VI—VII, von Buch VIII ist nur Kap. 1. geboten. Dem Texte schickt Harder eine Einleitung über das Leben und das Geschichtswerk des Th. voraus, auf den Text läßt er außer einem Verzeichnis der Eigennamen einen Anhang folgen, der Parallelstellen aus anderen Schriftstellern, besonders zu des Thukydides Beschreibung der Pest und des Hermokopidenprocesses enthält. — Der Kommentar bietet nach meiner Ansicht zu wenig, die übrige Einrichtung der Ausgabe verdient uneingeschränktes Lob. E.

Xenophons Anabasis. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Andreas Weidner. 2. Aufl. Prag, Wien, Leipzig, Freytag und Tempsky, 1894. XX und 320 S. 8. Preis geh. 1 ℳ 50 ₰, geb. 1 ℳ 80 ₰.

Dem Texte geht eine Einleitung über Xenophons Leben und Schriften, eine Chronologie des Vor- und Rückmarsches der Zehntausend und eine Inhaltsübersicht voraus. Auf den Text folgt außer einer Karte und dem Verzeichnis der Eigennamen ein Anhang mit einer Abhandlung über das griechische Söldnerheer in der Anabasis und Notizen über Metrologie. E.

Auswahl aus Xenophons Anabasis. Für den Schulgebrauch bearbeitet von C. Bünger. Mit 1 Karte, einem Farbendruckbild und 37 Plänen und Abbildungen. Leipzig, Freytag, 1896. L und 174 S. 8. Preis geh. 1 ℳ 50 ₰, geb. 1 ℳ 80 ₰.

Verständige Auswahl mit trefflichen Illustrationen und einer (nur zu langen) Einleitung. E.

Auswahl aus Xenophons Hellenika. Für den Schulgebrauch bearbeitet und in geschichtlichen Zusammenhang gebracht von C. Bünger. Leipzig, Freytag, 1893. XVI und 128 S. 8. Preis geh. 80 ₰, geb. 1 ℳ 10 ₰. Dazu Kommentar; IV und 46 S. Preis geh. 40 ₰, geb. 65 ₰.

Treffliche Auswahl mit Einleitung über Xenophons Leben und Schriften; der Kommentar bietet manches Unnötige. E.

Homers Odyssee. Schulausgabe von Paul Cauer. Erster Teil (α—μ). 2. Aufl. Prag, Wien, Leipzig, Freytag und Tempsky, 1894. XXIV und 201 S. 8. Preis geh. 1 ℳ, geb. 1 ℳ 30 ₰.

Diese zweite Auflage unterscheidet sich von der ersten durch die musterhaften Typen, in denen auch des Herausgebers Iliasausgabe gedruckt ist, durch die Benutzung von Ludwichs inzwischen erschienener kritischer Ausgabe, durch die unter dem Titel: „Stimmen des Altertums über Homer“ S. V—XV gegebene Zusammenstellung der wertvollsten Zeugnisse bei Griechen und Römern über Homer, endlich durch die doppelte Inhaltsangabe nach Tagen und nach Büchern, die auf S. XV—XXIV vorausgeschickt ist. E.

Paul Cauer: Anmerkungen zur Odyssee für den Gebrauch der Schüler. Erstes Heft (α—ζ). Berlin, Grote, 1894. VI und 110 S. gr. 8. Preis kart. 1 ℳ 20 ₰.

Ganz vortreffliches Hilfsmittel zur Schul- wie zur Privatlektüre Homers, dem wir die weiteste Verbreitung wünschen. E.

Karl Schenkl: Griechisches Elementarbuch. Sechzehnte Auflage von Heinrich Schenkl. Zwei Teile. I. Teil: Übungsstücke. II. Teil: Erklärende Anmerkungen und Wörterverzeichnisse. 254 S. 8. Wien und Prag, Tempsky.

Die Sätze zur Einübung der Formenlehre umfassen S 1—87, die zur Einübung der Syntax S. 88—107. Sehr praktisch ist bei jedem Teile der Syntax auf die Sätze in dem für die Einübung der Formenlehre bestimmten Teile zurückverwiesen, welche zur Einübung der Syntax dienen können. E.

Zum lateinischen Unterricht.

Dr. Hans Müller: Vokabularium zu Cäsars Commentarii de bello Gallico. Hannover, Meyer, 1894. IV und 75 S. 8. Preis geh. 75 ₰.

Sehr brauchbares Hilfsmittel zur Lektüre von Cäsars gallischem Krieg, vorzugsweise für Realgymnasien bestimmt. E.

W. Heraeus: Präparationen zu Cäsars Gallischem Krieg. Drei Heftchen 1) Buch I—III; 2) Buch IV—VI; 3) Buch VII. Berlin, Grote, 1894. Jedes Heftchen 60 ₰.

Heraeus giebt im Anschluß an Dinters Text nur diejenigen Wörter und Redensarten, deren Vieldeutigkeit dem Schüler zu schaffen macht. Er setzt demnach eine gewisse Wortkenntnis, wie auch eine Unterstützung durch den mündlichen Unterricht voraus. Letztere wird also an verschiedenen Anstalten recht verschieden sein müssen. Sonst ist die Anlage dieses Hilfsmittels vortrefflich. E.

Ciceros Reden gegen L. Catilina und seine Genossen. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Hermann Nohl. Zweite, verbesserte Auflage. Leipzig, Freytag, 1893. XVIII und 61 S. 8. Preis geh. 40 ₰, geb. 70 ₰.

Die zweite Auflage weicht an acht Stellen im Texte von der ersten ab. Hinzugefügt wurde eine Lebensbeschreibung Ciceros, eine deutsche Einleitung zu den Reden und im Anhang eine Abhandlung über „Senat und Volksversammlung zu Cicero's Zeit." E.

Dazu gehört:

Schülerkommentar zu Ciceros Reden gegen L. Catilina und seine Genossen von Hermann Nohl. Leipzig, Freytag, 1895. 70 S. 8. Preis geh. 50 ₰, geb. 80 ₰.

Ciceros Rede für den Oberbefehl des Cn. Pompejus. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Hermann Nohl. Zweite, verbesserte Auflage. Leipzig, Freytag, 1894. IX und 42 S.

Vor dem Texte steht eine Einleitung zur Rede, nach dem Texte eine Abhandlung über „Die Ämterlaufbahn zu Ciceros Zeit." E.

Ciceros Reden für Q. Ligarius und für den König Dejotarus. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Hermann Nohl. Zweite, verbesserte Auflage. Leipzig, Freytag, 1894. 51 S. 8. Preis geb. 60 ₰.

Die diesem Bändchen beigefügte Abhandlung führt den Titel: „Die Stände und Parteien in Rom."

Zu beiden vorausgenannten Bändchen gehört:

Schülerkommentar zu Ciceros Reden für den Oberbefehl des Cn. Pompejus für Q. Ligarius und für den König Dejotarus von Hermann Nohl. Mit vier Abbildungen und einer Karte. Leipzig, Freytag, 1896. 72 S. 8. Preis geh. 40 ₰, geb. 70 ₰.

Ciceros Philippische Reden. I., II., III., VII. Buch. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Hermann Nohl. Mit einer Abbildung. Leipzig, Freytag, 1895. XII und 113 S. 8. Preis geh. 60 ₰, geb. 1 ℳ.

M. Tullii Ciceronis de officiis libri tres. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Theodor Schiche. 2. Auflage. Leipzig, Freytag, 1896. XXV und 166 S. 8. Preis geh. 90 ₰, geb. 1 ℳ 20 ₰.

Sorgfältig bearbeiteter Text mit einer sehr klar geschriebenen Einleitung über Cicero als philosophischen Schriftsteller. E.

C. Sallusti Crispi de coniuratione Catilinae et de bello Iugurthino libri, ex Historiarum libris quinque deperditis orationes et epistulae. Erklärt von Rudolf Jacobs. Zehnte Auflage von Hans Wirz. Berlin, Weidmann, 1894. VI und 292 S. 8. Preis geh. 2 ℳ 10 ₰.

Vielfache, wesentliche Verbesserungen der 9. Auflage auf Grund der inzwischen veröffentlichten einschlägigen Arbeiten. E.

Des C. Sallustius Crispus Bellum Iugurthinum. Zum Schulgebrauche herausgegeben von August Scheindler. Zweite Auflage. Mit einer Karte. Leipzig, Freytag, 1894. XI und 95 S. 8. Preis geh. 70 ₰, geb. 1 ℳ

Guter Text mit Einleitung über Sallusts Leben und Werke, mit einer Zeittafel und einem Verzeichnis der Eigennamen. E.

Genau dieselbe Einrichtung hat:

Des C. Sallustius Crispus Bellum Catilinae. Zum Schulgebrauche herausgegeben von August Scheindler. Zweite, verbesserte Auflage. Leipzig, Freytag, 1894. IX und 54 S. 8. Preis geb. 70 ₰

Titi Livi ab urbe condita liber XXVI. Mit erklärenden Anmerkungen herausgegeben von Anton Stitz. Mit 2 Abbildungen und 5 Kartenskizzen. Leipzig, Freytag, 1895. Preis geb. 1 ℳ

Titi Livi ab urbe condita libri edidit Antonius Zingerle. Pars VI. fasc. I. Liber XXXVI—XXXVIII. Editio maior. Wien, Prag, Leipzig, Freytag und Tempsky, 1893. VI und 188 S. 8. Preis geh. 1 ℳ 20 ₰

Gustav Friedrich: Q. Horatius Flaccus. Philologische Untersuchungen. VI und 232 S. gr. 8. Leipzig, Teubner, 1894. Preis 4 ℳ

Enthält zu einer Reihe von Oden (65), Epoden (7), zum Carmen saeculare, zu mehreren (18) Satiren und Episteln kritische Bemerkungen und eine selbständige Abhandlung über „Abfassungszeit der Litteraturbriefe." Die Lektüre der äußerst frisch geschriebenen Aufsätze sei allen Freunden der horazischen Muse angelegentlichst empfohlen. E.

P. Harre, Lateinische Schulgrammatik. Zweiter Teil: Syntax. 2. Auflage. VIII und 160 und XLV S. gr. 8. Preis 1 ℳ 80 ₰ Berlin, Weidmann.

Diese zweite Auflage des vortrefflichen Schulbuchs ist gegen die erste wesentlich verbessert. E.

Paul Harre: Kleine lateinische Schulgrammatik. Berlin, Weidmann, 1890. VI und 144 S. gr. 8.

Dieses Buch, das sich an die vorhergenannte lateinische Schulgrammatik anschließt, ist für Realschulen, Realgymnasien und solche Anstalten bestimmt, an denen man es vorzieht, den Schülern, sei es für den Anfangsunterricht, sei es für die Repetition, ein möglichst kurzes Lehrbuch in die Hand zu geben. E.

W. Deecke: Lateinische Schulgrammatik. Berlin, Calvary. VIII und 264 S. 8. Preis 2 ℳ 40 ₰

Dazu: Erläuterungen, IV und 451 S. 8. Preis 4 ℳ

Vorgenanntes Lehrbuch ist die Frucht langjähriger Erfahrung und verdient nebst den sehr gehaltreichen Erläuterungen die eingehendste Beachtung der Fachgenossen. E.

Sedlmayer und Scheindler: Lateinisches Uebungsbuch für die oberen Klassen der Gymnasien, im Anschluß an Scheindlers lateinische Schulgrammatik. Zwei Teile. I. Teil: Übungsstücke. II. Teil: 1) Anmerkungen; 2) Alphabetisches Wörterverzeichnis; 3) Stilistischer Anhang: das Wichtigste aus der lateinischen Stilistik; 4) Elementarsynonymik. VI u. 267 S. gr. 8. Wien u. Prag, Tempsky, 1895. Preis geh. 2 ℳ, geb. 2 ℳ 40 ₰

Dieses zunächst für österreichische Gymnasien bestimmte vortreffliche Buch verdient auch bei uns Beachtung. E.

Zum mathematischen Unterricht.

Direktor Prof. Dr. Holzmüller, Methodisches Lehrbuch der Elementar-Mathematik. Gymnasialausgabe. Leipzig, B. G. Teubner, 1896. I. Teil: VIII und 228 S., 138 Fig., geb. 2 ℳ 40 ₰ II. Teil: VIII und 279 S., 196 Fig., geb. 3 ℳ

Das weitverbreitete und geschätzte Schulbuch, das das ganze arithmetische und geometrische Pensum des Gymnasiums enthält, liegt hier in einer durchgreifenden Neubearbeitung vor, die durch die neuen preußischen Lehrpläne veranlaßt wurde.

Sammlung Göschen, Leipzig, J. G. Göschen'sche Verlagshandlung, geb. je 80 ₰ 1) Prof. O. Th. Bürklen, Formelsammlung und Repetitorium der Mathematik. 212 S., 17 Fig. 1896.

Sehr reichhaltiger Inhalt. Die wichtigsten Formeln und Lehrsätze der Arithmetik, Algebra, ebenen Geometrie, Stereometrie, ebenen und sphärischen Trigonometrie, mathem. Geographie, der ganzen analytischen Geometrie und der niedern und höhern Analysis sind gegeben und kurz erläutert. Schülern und besonders Studierenden sehr zu empfehlen.

2) Prof. Dr. H. Schubert, Arithmetik und Algebra. 171 S. 1896.

3) Derselbe, Beispiel-Sammlung zur Arithmetik und Algebra. 134 S. 1896.

Das kleine, erfreuliche Buch giebt einen Lehrgang, der mit der Einführung in die elementarste Arithmetik beginnt und in systematischem Aufbau bis zu den Logarithmen führt. Im Anhang sind u. a. die kubischen Gleichungen behandelt.

4) Dr. B. Sporer, Niedere Analysis. 174 S., 6 Fig. 1896.

Vom Inhalt seien Kettenbrüche, diophantische Gleichungen, Kombinationslehre, arithmetische Reihen höherer Ordnung, unendliche Reihen, Gleichungen hervorgehoben. Bei der Behandlung sind die Bedürfnisse des Unterrichts in den Oberklassen der Mittelschulen sorgfältig berücksichtigt.

Prof. Dr. H. Bork, Mathematische Hauptsätze für Gymnasien. II. Teil. Pensum des Obergymnasiums (O. II bis O. I). Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung, 1896. 235 S., 141 Fig. 2 M 40 ₰

Zusammen mit einem I. Teil, der 167 S. stark ist, soll das Werk mit Beiziehung einer Logarithmentafel als einziges Schulbuch für den mathematischen Unterricht dienen.

Prof. G. Mahler, Leitfaden für den Anfangs-Unterricht in der Planimetrie an Gymnasien ꝛc. Stuttgart, P. Neff, 1895. 73 S. geb. 1 M

Derselbe, Leitfaden für den Anfangs-Unterricht in der Algebra an Gymnasien ꝛc. Ebenda, 1896. 126 S. geb. 1 M 50 ₰

K. Koppes, Arithmetik und Algebra, zum Gebrauche an höheren Unterrichtsanstalten, neu bearbeitet von Prof. Dr. J. Diekmann. 13. Auflage. Essen, G. D. Bädeker, 1896. I. Teil 184 S. geb. 2 M. II. Teil 210 S. geb. 2 M 40 ₰

Inhalt: I. Grundrechnungsarten, lineare Gleichungen, Potenzen, einfache quadratische Gleichungen. II.: Gleichungen höheren Grades, besonders kubische und biquadratische, Reihen, numerische Gleichungen, Maxima, Minima.

P. Michelsen, Die bestimmten algebraischen Gleichungen des ersten bis vierten Grades. Anhang: Unbestimmte Gleichungen. Hannover, C. Meyer (G. Prior), 1893. VIII und 306 S. 4 M

Ausführliche theoretische Auseinandersetzungen mit Beispielen und vielen Übungsaufgaben. Für Mittelschulen und den Selbstunterricht bestimmt.

Prof. Ad. Harms und Prof. Dr. Alb. Kallius, Rechenbuch für Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen, Realschulen ꝛc. 18. Aufl. Oldenburg, G. Stalling, 1896. VIII und 264 S. geb. 2 M 75 ₰

Das Buch enthält mit Ausnahme ganz weniger Fragen, die ein bestimmtes Lösungsverfahren andeuten sollen, nur Aufgaben. Die Lösungen der Aufgaben sind in einem besonderen Heft zusammengestellt. Mit dieser 18. Aufl. ist das 116. bis 133. Tausend des Buches gedruckt!

Direktor K. Schwering, Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik für höhere Lehranstalten. Freiburg i. Br., Herder'sche Verlagshandlung, 1896.

Drei Lehrgänge, einzeln zu haben: I: S. 1—58 80 ₰ II: S. 59—146 1 M III: S. 147—242. 1 M 20 ₰ Mit methodischen Fragen und Bemerkungen im Text.

Oberlehrer M. Löwe und Oberlehrer Dr. F. Unger, Aufgaben f. d. Zahlenrechnen für höhere Schulen. Leipzig, J. Klinkhardt, 1896.

Heft A: die 4 Species mit ganzen Zahlen, für Sexta. 6. Aufl. 60 ₰
Heft B: die 4 Species mit Brüchen, für Quinta. 6. Aufl 60 ₰

Prof. G. Wertheim, Die Arithmetik des Elia Misrach. 2. Auflage. Braunschweig, F. Vieweg u. Sohn, 1896. 68 S. 3 M

Schöner Beitrag zur Geschichte der Mathematik, der auch viel litteratur- und kulturgeschichtlich Interessantes enthält.

Prof. F. Klein, Vorträge über ausgewählte Fragen der Elementargeometrie, ausgearb. von F. Tägert. Leipzig, B. G. Teubner, 1895. 66 S. 10 Fig. und 2 Tafeln. 2 M

Das äußerst interessante Werkchen ist die von Klein redigierte Ausarbeitung einer zweistündigen Vorlesung des berühmten Mathematikers, die die elementar-geometr. Konstruktion vom wissenschaftlichen Standpunkt behandelt. I. Teil: Die Möglichkeit der Konstruktion algebraischer Ausdrücke. II. Teil: Die transcendenten Zahlen und die Quadratur des Kreises.

Prof. H. Köstler, Leitfaden der ebenen Geometrie. I. Heft: Kongruenz. 4. Auflage. Halle a. S., L. Nebert, 1895. 66 S., 94 Fig. kart. 1 M 25 ₰

Rektor Prof. Dr. G. Recknagel, Ebene Geometrie für Schulen und zum Selbststudium. 5. Aufl. München, Th. Ackermann, 1896. VIII und 222 S., mit vielen Fig. im Text. 2 M 40 ₰

Inhalt: Kongruenz, der Flächeninhalt der Figuren, die Form der Figuren, eingeschriebene und umgeschriebene Polygone, Cyklometrie. Zwei Anhänge behandeln die Konstruktionen in 494 systematisch geordneten Aufgaben mit Anleitungen.

Rektor Prof. A. Sickenberger, Leitfaden der element. Mathematik; II. Teil: Planimetrie, 3. Auflage. München, Th. Ackermann, 1896. VI u. 123 S., mit vielen Fig. im Text. 1 M 50 ₰ Zahlreiche Übungsaufgaben sind jedem der 32 Kapitel beigefügt.

Kambly und Roeder, Trigonometrie. Lehraufgabe der O. II und I. Breslau, F. Hirt, 1895. 189 S. 1 M 65 ₰

Dieselben, Stereometrie und sphärische Trigonometrie. Lehraufgabe der I. Ebenda 1896. 194 S. 1 M 75 ₰

Beides sind die ersten Auflagen der den neuen preußischen Lehrplänen entsprechenden Umarbeitungen der weitverbreiteten Kamblyschen Lehrbücher.

Prof. H. Längst, Kegelschnitte, vorbereitender Kurs. 25 Tafeln mit X und 55 S. Stuttgart, W. Kohlhammer, 1895. 1 M. 50 ₰

Derselbe, Kegelschnitte, analytisches Repetitorium mit geometrischem Anhang im Anschluß an den „vorbereitenden Kurs". XII und 180 S. mit 5 Tafeln. Ebenda, 1896. 3 M

Sehr elegante, saubere Zeichnungen. Wertvolles Hilfsmittel für den Unterricht in der darstellenden Geometrie. An Gymnasien wird, wie das der Herr Verf. auch vorschlägt, eine Auswahl des Inhalts mit Vorteil verwandt werden.

Abgeschlossen Ende Dezember 1897.

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 35 Pf.)

Verlag der Aschendorff'schen Buchhandlung, Münster (Westf.).

Wir empfehlen unsere

Sammlung lateinischer und griechischer Classiker.

Es erschienen bisher

A. Texte sämtlich gebd. in Leinwandbd.

Cornel. Nepos von Höbber	75 Pfg.
Ovidius Naso „ dems.	1,00 Mk.
Vergils Aeneis „ Dr. Werra 2. Aufl.	1,15 Mk.
Livius I (1. Dekade) von Dr. Egen	1,00 Mk.
dto. II (3. „) „ dems.	1,15 Mk.
dto. III. (Gesch. d. röm. Verfassung bis 300 v. Chr.)	1,15 Mk.
Tacitus' Germania (nebst Auswahl aus den Annalen) von Dr. Franke u. Dr. Arens	1,30 Mk.
„ Auswahl aus den Historien und Agricola von dems.	85 Pfg.
Horaz für den Schulgebrauch. Ausgewählte Gedichte von Prof. Dr. Fritsch	1,20 Mk.
Caesar bellum Gallicum von Dr. Haellingk	1,50 Mk.
Sallust Catilina und Auswahl aus **Jugurtha** von Dr. Klimek	1,10 Mk.
Homers Odyssee von Dr. Bach	2,00 Mk.
„ **Ilias** „ dems.	2,50 Mk.
Xenophons Memorabilien von Dr. Klimek	90 Pfg.
„ **Hellenica** Ausg. A von Dr. Roßberg	1,60 Mk.
„ „ „ B (Auswahl aus der 1. Hälfte des Werkes)	1,00 Mk.
Herodot von Dr. Werra	2,00 Mk.
„ Die Perserkriege vom dems.	1,25 Mk.
Demosthenes' Reden von Chr. Harder	1,25 Mk.

B. Commentare (sämtlich geheftet).

Corn. Nepos von Höbber	50 Pfg.
Vergils Aeneis von Dr. Wiedel	1,70 Mk.
Livius II (3. Dekade) von Dr. Heuwes	1,25 Mk.
Tacitus von Dr. Franke und Dr. Arens	1,00 Mk.
Xenophons Memorabilien von Dr. Klimek	40 Pfg.
Xenophons Hellenica Ausgabe A von Dr. Roßberg	1,50 Mk.
„ „ Ausgabe B von Dr. Roßberg	80 Pfg.
Herodot von Dr. Franke	1,00 Mk.
Demosthenes' Reden von Chr. Harder	60 Pfg.

In Vorbereitung sind: **Ciceros Reden** (Dr. Roßberg): **Xenophons Anabasis** (Dr. Werra).

Probeexemplare stehen den Herren Direktoren nnd Fachlehrern bei beabsichtigter Einführung grts. u. frc. zur Verfügung.

Verlag von **Carl Meyer (Gustav Prior)** Hannover.

Den Herren Direktoren und Vertretern des Fachs steht auf gefl. Verlangen, wenn es sich um Einführung eines neuen Übungsbuches handelt,

ein Freiexemplar

postfrei von der Verlagshandlung zu Diensten von:

Dr. J. Bleskes

Elementarbuch der **Lateinischen Sprache.**

Formenlehre, Übungsbuch u. Vokabularium.

Für die unterste Stufe des Gymnasialunterrichts

bearbeitet von

Dr. Albert Müller,

Geh. Regierungsrat u. Kgl. Gymnasialdir. a. D.

Elfte Auflage.

Preis M 1, 40.

Dr. J. Bleskes

Elementarbuch der **Lateinischen Sprache.**

Formenlehre, Übungsbuch u. Vokabularium

für Quinta

bearbeitet von

Dr. Hans Müller,

Oberlehrer am Schiller-Realgymnasium in Stettin.

Preis M 1. 80.

De viris illustribus

Lateinisches Lesebuch nach Nepos, Livius, Curtius

für die Quarta höherer Lehranstalten

herausgegeben von

Dr. Hans Müller,

Oberlehrer am Schiller-Realgymnasium in Stettin.

Dritte unveränderte Auflage.

Preis M 1. 80.

Übungsbuch

zum

Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische

für Quarta

herausgegeben von

Dr. Hans Müller,

Oberlehrer am Schiller-Realgymnasium in Stettin.

Preis M 1. 80.

Vocabularium

zu

Caesars commentarii de bello Gallico

von

Dr. Hans Müller,

Oberlehrer am Schiller-Realgymnasium in Stettin.

Preis 75 ₰

Latein. Verbal-Verzeichnis

in

alphabetischer und systematischer Anordnung.

Für den Schulgebrauch zusammengestellt

von

Dr. Ernst Haupt,

Oberlehrer am Kgl. Gymnasium zu Schneeberg i. S.

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 35 Pf.)

Das humanistische Gymnasium.

Organ des Gymnasialvereins.

Neunter Jahrgang.

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 12 Bogen.
Gewöhnlich viermal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 3 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrags von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. Beilagen nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

1898. Heft I/II.

Für die Redaktion verantwortlich Dr. G. Uhlig, Dir. des Gr. Gymnasiums in Heidelberg.

Inhalt.

Die Leser werden gebeten, die Mitteilungen auf der zweiten Seite des Umschlags zu beachten.

Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1898.

An die Vereinsmitglieder.

Die Geldsendungen (Mindestbeitrag für Deutschland und Österreich 2 Mk. und 5 Pf. Bestellgebühr, für die anderen Länder 2½ Mk.) sind an Herrn **Professor Dr. Hilgard in Heidelberg, 45 Rohrbacherstraße,** zu richten, aber, soweit dies im laufenden Jahr noch nicht geschehen, **erst vom 12. Juni ab,** weil bis dahin unser Schatzmeister von hier abwesend ist. Auf der Rückseite der Postkarte möge gefälligst bemerkt werden, für welches Jahr der Beitrag gelten soll; wo Zweifel walten, für welches die letzte Zahlung geleistet worden ist, wird der genannte Herr gern Auskunft erteilen. Werden Beiträge für ein Kollegium gemeinsam gesandt, so bitten wir bei etwaigen Veränderungen in Bezug auf Zahl oder Namen der Mitglieder im Interesse sorgfältiger Buchführung um möglichst genaue Angaben. Der Empfang jeder Geldsendung wird künftighin ausdrücklich bescheinigt werden. Falls die Bescheinigung nach Ablauf von 14 Tagen nicht eingetroffen ist, wolle man sie einfordern.

Wenn bei Sendung mehrerer zur Verteilung bestimmter Exemplare die Zahl der Hefte nicht ausreicht, ersuchen wir um sofortige Nachforderung. Überzählige Exemplare bitten wir nicht zurückzusenden, sondern an etwa für den Inhalt sich interessierende Nichtmitglieder zu geben.

Veränderungen des Wohnsitzes sind von den Mitgliedern gefälligst immer bald Herrn Dr. Hilgard mitzuteilen.

Die diesjährige **Landesversammlung des württembergischen Gymnasiallehrer-Vereins,** zu der die Mitglieder unseres Vereins freundlichst eingeladen sind (sieh S. 111 dieses Heftes), findet den 1. Juni im Saal des Stadtgartens zu Stuttgart von 10 Uhr vorm. an statt. Verhandlungsgegenstände sind, abgesehen von geschäftlichen Angelegenheiten des Vereins: 1. Die Verteilung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Lehrstoffs an die Gymnasialklassen; 2. die Dienst- und Gehaltsverhältnisse der unständigen humanistischen Lehrer in Württemberg; 3. die Frage des deutschen Lesebuchs für die württemb. höheren Schulen. Nach Schluß der Verhandlungen, etwa um 2 Uhr, findet ein gemeinsames Mittagessen statt.

Den **Bücheranzeigen** ist diesmal, die längere Besprechung von Bärwalds Schrift nicht gerechnet, fast ein Bogen eingeräumt worden. Gleichwohl hat noch manche Rezension und manches Werk für das nächste Heft zurückgestellt werden müssen. Hier wollen wir beispielsweise bemerken, daß dort sich eine Besprechung des Jägerschen Buchs über Lehrkunst und Lehrhandwerk von Müller in Blankenburg finden wird. Ferner möchten wir hier vorläufig auf eine empfehlenswerte neue Unternehmung hinweisen, auf die Bibliographie der deutschen Zeitschriften-Litteratur, die von Fr. Andrä's Nachfolger in Leipzig herausgegeben wird. Endlich sei bemerkt, daß die Pauly-Wissowasche Real-Encyklopädie seit dem Erscheinen unseres vorigen Heftes bis zu dem Artikel Campanus vorgeschritten ist und daß uns in Separatabzug auch schon die Artikel Charax und Choiroboskos vorliegen.

20. Mai 1898. G. Uhlig.

Die in den litterarischen Anzeigen besprochenen Schriften:

„Reformgymnasien“[1]) und Normalgymnasien.

Vor sechs Jahren faßte ich die Ergebnisse meiner Erörterungen über die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau in folgenden Sätzen zusammen:

1. Von dieser Schulform wird erwartet, daß sie den Zudrang zu den gelehrten Berufsarten vermindern würde: sie würde ihn vermehren.

2. Sie soll vor Überbürdung der Schüler schützen: sie würde die Gefahr einer solchen in einer Reihe von Klassen steigern.

3. Die Einheitsschule, in der die Sonderung der Lateiner und Nichtlateiner mit Untertertia begönne, würde den Eltern die Wahl des Berufs für ihre Söhne keineswegs wesentlich erleichtern.

4. Für die, welche Latein lernen sollen, ist auch weiterhin an dem Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mit dieser Sprache festzuhalten.

5. Die humanistischen, insbesondere die griechischen Schulstudien, würden durch Hinausschieben des Lateinischen nach Tertia und des Griechischen nach Sekunda der Verkümmerung entgegengehen.

6. Auch andere Unterrichtsgegenstände würden in Sekunda und Prima unter solcher Lehrplangestaltung leiden.

Endlich hob ich, mit Hinweis auf die besonders aus den drei skandinavischen Reichen gemachten Mitteilungen hervor, wie unbegründet die Vorstellung von der andauernden Zufriedenheit ist, die durch die in Rede stehende Schulform erzeugt werden würde.

Seit 1892 ist nun für den lateinlosen Unterbau vieles gesagt, auch manches gethan. Sind diese Worte und Thaten geeignet, zu einem günstigeren Urteil zu leiten? Betrachten wir die Sache vom didaktischen Standpunkt, dann auch vom

---

[1]) Die Benennung „Reformgymnasium“ ist in jüngster Zeit vielfach verwandt worden, um speziell die Art der Unterrichtsgestaltung zu bezeichnen, wonach auf einen dreijährigen lateinlosen Unterbau sechs Lateinklassen folgen, von denen die 4 oberen zugleich griechischen Unterricht haben. Die Bezeichnung ist sehr ungenau. Denn der Gymnasialreformen sind gar viele ausgedacht und so verschiedenartige, daß es gefährlich wäre, alle Reformer in einen Raum zu bringen: haben doch schon die liebenswürdigsten Auseinandersetzungen zwischen Einzelnen stattgefunden. Die Bezeichnung ist auch nicht schmeichelhaft. Denn das Wort „Reform“ ist, wie „Reformer“, auf pädagogischem Gebiet in Folge der zahlreichen Thorheiten, die hier als Reformen gepriesen wurden, stark anrüchig geworden. Doch durch die Kürze wird sich die obige Benennung wohl einbürgern.

sozialpolitischen. Daß wir dabei einiges schon früher Erörterte wiederholen, wird unvermeidlich sein.

Wenn man gegenüber gewohnten Einrichtungen und Verfahrungsweisen neue oder neuscheinende Wege anpreist, so stellen sich statt der problematischen Urteile gern apodiktische ein, auch wenn höchst wohlthätige Wirkungen des bisher Üblichen zu Tage liegen. An Stelle eines „man könnte es auch so machen" tritt das „muß", das bisher Geltende wird schwarz gemalt, das Vorgeschlagene rosig. Man pflegt so zu verfahren, meine ich. Ein Zeugnis für Erfahrenheit und Besonnenheit ist es nicht.

Nach den Ausführungen des Hn. Dir. Treutlein in seiner Empfehlung des 1896 in Karlsruhe eröffneten sogen. Reformgymnasiums, die wir im vor. Jahrg. S. 100 ff. mitgeteilt haben, erscheint die auf den deutschen Gymnasien bestehende Gestaltung des fremdsprachlichen Unterrichts geradezu als ein Holzweg. Der Weg hat zu schönen, oft beneideten Zielen geführt. Aber nichtsdestoweniger, es ist ein Holzweg, sein Beschreiten widerspricht den einfachsten pädagogischen Grundsätzen.

Herbart erklärte sich aus mehreren Gründen gegen den „früher häufigen" Anfang mit dem Französischen statt des Beginns mit dem Lateinischen. — Köchly, der 1848 in Dresden dem Vorschlag einer Umkehr der Sprachenfolge Latein-Französisch aus äußeren, nicht pädagogischen Gründen zugestimmt hatte, verhielt sich später entschieden ablehnend dagegen. — E. v. Sallwürk hatte, als 1873 von dem Realschuldirektor Ostendorf die Reihenfolge Französisch-Lateinisch empfohlen worden war, seine schweren Bedenken zum Ausdruck gebracht. 1888 erklärte er, daß er dem Ostendorf'schen Vorschlag noch ebenso gegenüberstehe, wie vor 15 Jahren, und daß er in der Ansicht von der Richtigkeit der üblichen Folge jetzt „endgiltig befestigt" sei[1]). — Hermann Schiller entschied sich gleichfalls mit klarer Begründung in einem Programm der Gießener Anstalt für die Priorität des Lateinischen. — Das elsässische Regulativ für das höhere Schulwesen v. J. 1883 ließ das Französische und das Lateinische durch alle Gymnasialklassen gehen. 1888 sollte der Beginn einer der beiden Sprachen hinaufgeschoben werden. Man beriet eingehend, welche von beiden voraufgehen solle, und entschied sich für die Folge Lateinisch-Französisch. Der gegenwärtige Referent über das höhere Schulwesen in Elsaß-Lothringen, Dr. Albrecht, stimmt in diesem Punkt durchaus mit dem früheren, A. Baumeister, überein, und er hat die Gründe seiner Ansicht auch in der Berliner Dezemberkonferenz dargelegt.

So denken Männer, welche ihr Leben zum großen Teil dem Sprachstudium und sprachlichen Unterricht gewidmet haben (und denen zudem sicher Niemand, der ihre Ansichten kennt, nachsagen wird, daß sie im allgemeinen Neuerungen abhold

---

[1]) Auch in dem jüngst im „Daheim" 1898 Nr. 19 S. 300 ff. erschienenen Aufsatz „Sollen unsere höheren Schulen reformiert werden?" nimmt von Sallwürk denselben Standpunkt ein. Sein Urteil muß besonders schwer wiegen, da er seit mehr als zwanzig Jahren den Unterrichtsbetrieb an einer Reihe von Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen (auch den an der Karlsruher Reformschule seit deren Bestehen) zu überwachen hat und zugleich für alle badischen Gymnasien Fachinspicient des französischen und des englischen Unterrichts ist.

sind). Der Mathematiker Treutlein aber versichert: „Das Französische *muß* dem Lateinischen vorausgehen;" und er deduziert die unbedingte Gewißheit dieser Behauptung aus zwei Axiomen. Nr. 1. „Vom Leichteren zum Schwereren!" Nr. 2. „Vom Nahen und Anschaulichen zum Fernerliegenden und zum Abstrakten!" Da haben wir's. Res iudicata.

Doch sollten wirklich die trivialsten aller didaktischen Grundsätze jenen Männern unbekannt gewesen sein? Undenkbar. Oder wird von ihnen die uneingeschränkte Geltung dieser Axiome und ihre Anwendbarkeit auf den vorliegenden Fall geleugnet? Unzweifelhaft.

Wenn von zwei Lehrgegenständen B in jedem Betracht oder zum großen Teil leichter als A, aber A durchaus nicht zu schwer für eine gewisse Altersstufe ist, und wenn die Aufeinanderfolge A B entschiedene didaktische Vorteile bietet, so ist man doch wohl berechtigt, diese Folge zu wählen. So steht die Sache hier. Das Französische ist in manchem Betracht leichter als das Lateinische (in *jeder* Beziehung keineswegs). Aber auch das Lateinische ist für Neunjährige durchaus nicht zu schwer, wie eine Erfahrung von unvergleichlichem Umfang beweist. Ja, der Wahrheit gemäß muß gesagt werden: wenn der Lehrer die Sache richtig anfaßt und die Klasse nicht in ihrer großen Mehrheit aus durchaus ungeeigneten Elementen besteht, tritt in wenigen Lektionen des gesamten Gymnasialunterrichts so viel Empfänglichkeit und freudiger Eifer der Schüler zu Tage, wie in einer Lateinstunde der Sexta[1]). Die mannigfachen didaktischen Vorteile aber, die mit der Sprachenfolge Latein-Französisch verbunden sind, lassen sich nicht wegdisputieren: sie werden unten berührt werden.

Nicht besser steht es mit der allgemeinen Gültigkeit des zweiten Axioms: immer „vom Nahen zum Entfernteren." Damit kämen wir ja auch zu dem vielbesprochenen Krebsgang im Geschichtsunterricht. Auf die Sprachenfolge angewandt aber würde der Grundsatz fordern, daß in den Schulen, wo Alle Englisch lernen, dieses dem Französischen noch vorausgehe, wie ja auch thatsächlich vorgeschlagen ist, obgleich das englische Idiom sich unter allen Schulsprachen (vor Allem durch seine ihres Gleichen suchende Verschiedenheit von Schreibung und Aussprache) am wenigsten zum Fundament des gesamten fremdsprachlichen Unterrichts eignet. Oder, wo sich das Mittelhochdeutsche im Lehrplan der Schule findet, da müßte dieses an allererste Stelle treten. Da würden dann vielleicht auch Kurzsichtige sehen, daß es auf dem Gebiet des sprachlichen Unterrichts verkehrt ist, für das Näherliegende die zeitliche Priorität im Lehrplan zu beanspruchen.

[1]) Auch *Reinhardt* redet in seiner Schrift über „die Frankfurter Lehrpläne" von der „ungemeinen Lust und Frische", mit der die Knaben in Sexta Latein treiben, als einer bekannten Thatsache. Das Phantom der übermäßigen Schwierigkeit des Lateinischen für Neunjährige hat sehr richtig unter Anderem Prof. O. *Weißenfels* in der Berliner Zeitschrift für Gymnasialwesen (1888 S. 603 ff.) kritisiert, ein Mann, der zu einem Urteil in dieser Frage in besonderem Maße berufen ist, da er jahrelang in der Sexta des französischen Gymnasiums zu Berlin den lateinischen und den französischen Unterricht erteilt hat. Übrigens habe ich schon Manchen, der in Erinnerung an schlechten lateinischen Elementarunterricht, den er selbst einst empfangen, oder aus anderem Grunde das Latein als ungeeignete Speise für Sextaner ansah, einfach durch eine demonstratio ad oculos et aures bekehrt, dadurch daß ich ihn in eine lateinische Stunde der untersten Klasse führte.

Wenn aber Direktor Treutlein hinzufügt „Vom Anschaulichen zum Abstrakten“ und weiter sagt: „Die Dinge und Verhältnisse der Gegenwart und seiner Umgebung sind dem neunjährigen Knaben sicherlich näher und faßbarer, als die Zustände von Althellas und Rom,“ so ist ersichtlich, daß er die Umkehr der üblichen Sprachenfolge auch wegen der Vorstellungen fordert, die dem Knaben in lateinischem und die ihm in französischem Gewande entgegentreten. Da muß man denn fragen, ob wirklich in den vernünftigen lateinischen Lesebüchern den Jungen lauter abstrakte Weisheit aufgetischt wird, ob so entlegene Dinge, daß dafür ein Knabe kein Verständnis und Interesse hat? Allerdings „das Federmesser meines Onkels“ und „die Bleistifte deiner Schwester“ und so geistvolle Gespräche, wie „Hast du dein Schnupftuch?“ „Ich habe mein Schnupftuch nicht“, fehlen hier aus naheliegendem Grunde. Aber Vieles, sehr Vieles, was der Junge mit eigenen Augen sehen kann, steht doch in diesen lateinischen Elementarbüchern, dazu manche hübsche Fabel, Belehrungen aus der Geographie, Erzählungen aus alter (auch aus mittelalterlicher und neuerer) Geschichte und aus der griechischen Götter- und Heldensage, alles vortreffliche Knabenkost. Oder meint Dir. Treutlein, daß auch die Sagen von Herakles und Theseus für den Sextaner noch nicht passen? Sollen etwa folgerichtigerweise auch die Geschichten von Moses, Saul und David aus dem Religionsunterricht der untersten Klasse gestrichen werden? Denn diese Dinge sind ja gleichfalls so weit, entsetzlich weit von der Gegenwart entfernt. Ich muß umgekehrt sagen, daß ich gute lateinische Lesebücher für Neunjährige auch wegen ihres Inhalts, um dessentwillen, was sie für Verstand und Gemüt der Knaben bieten, den mir bekannten französischen, die den Jüngsten dienen sollen, vorziehe.

Doch was bedeuten alle theoretischen Erwägungen, was alle früheren verunglückten Versuche mit der Reihenfolge Französisch-Lateinisch gegenüber der jüngsten glänzenden Erfahrung, die man damit gemacht? So wird jetzt von Manchen gedacht und gesagt, welche die bisher am Frankfurter Goethe-Gymnasium erzielten Resultate gesehen haben. Auch ich habe sie jüngst kennen gelernt und — denke anders.

Ich darf sagen, daß ich die Entstehung des Frankfurter Experiments miterlebt habe, infolge meiner freundschaftlichen Beziehung zu Herrn Direktor Reinhardt und unserer Übereinstimmung in den Zielen, die sich früher dadurch bethätigt hatte, daß R. mir 1888 eine Anzahl von Zustimmungen zu der „Heidelberger Erklärung“ aus Frankfurt sandte und daß er dem Gymnasialverein sogleich bei seiner Gründung beitrat, dem er, wie andere Mitglieder seines Kollegiums, auch gegenwärtig angehört. Ich erwähne dies, weil R. von Vertretern des humanistischen Gymnasiums oft falsch beurteilt wird. Er ist zweifellos seiner Gesinnung nach der wärmste Freund der klassischen Schulstudien, und von den Zielen der Matadore des Reformvereins, die ihn und seine Unternehmung preisen, sind die seinigen so verschieden, wie Süd und Nord. Gerade auch der erste Gedanke zu der Frankfurter Schulorganisation ist ihm, meine ich, durch seine Sorge für den humanistischen Unterricht gekommen. Wenigstens erinnere ich mich sehr wohl noch eines Gesprächs,

das ich hier in Heidelberg mit ihm hatte, als die Reformanstalt sich noch im Projektzustand befand, und in welchem er seine Unzufriedenheit mit der Stellung äußerte, die der klassische Unterricht in den preußischen Gymnasien durch die Lehrpläne vom J. 1891 erhalten habe: nach der bedeutenden Verminderung der lateinischen und griechischen Lehrstunden müsse seines Erachtens jetzt versucht werden, ob diesen Fächern nicht neue Kraft dadurch zugeführt werden könne, daß sie zwar später begonnen würden, aber dafür in den oberen Kursen mit vermehrter Stundenzahl aufträten.

Dann gesellten sich zu dem bezeichneten Reformmotiv meines Kollegen allerdings noch andere Gründe, die ihm eine Gestaltung des Lehrplans, wie er jetzt im Goethegymnasium verwirklicht wird, empfahlen, darunter folgender, den R. wiederholt als besonders wichtig bezeichnet hat.

Schon in seiner ersten Reformschrift v. J. 1892 betonte er, daß das schadenstiftende Nebeneinander der zu lehrenden Fächer, wie es sich in den geltenden Lehrplänen finde, durch ein Nacheinander ersetzt werden müsse. In welcher Weise versuchte er nun selbst dieser Forderung zu entsprechen? Lediglich dadurch, daß nach seinem Plan zwischen den Terminen, an denen die drei im Gymnasium obligatorischen Fremdsprachen begonnen werden, etwas längere Zwischenräume liegen, daß die zweite Fremdsprache erst drei Jahre nach der ersten eintritt, nicht zwei Jahre, wie gegenwärtig in den Normallehrplänen der Gymnasien Preußens, Sachsens, Württembergs, Badens, Hessens, — und daß die dritte fremde Sprache der zweiten erst nach zwei Jahren folgt, nicht nach einem Jahr, wie in den genannten Staaten, wo das Latein mit VI, das Französische mit IV, das Griechische mit Unter III beginnt. Die vielbeklagte Unsicherheit in den elementaren lateinischen, griechischen und französischen Kenntnissen, die nach R.'s Ansicht ihren Grund in dem zu raschen Aufeinanderfolgen dieser Sprachen hat, hofft er auf diese Art zu heben. Hat er wirklich die Ursache jener Unsicherheit entdeckt und darf sein Heilmittel die Hoffnung auf einen durchschlagenden Erfolg wecken?

Erfahrungsthatsachen sprechen gegen die Bejahung dieser Fragen. Vor 1882 folgten die Fremdsprachen in den preußischen Gymnasien noch rascher auf einander, als gegenwärtig: das Latein begann mit VI, das Französische mit V, das Griechische mit IV. War da nun die vielbeklagte Unsicherheit in den Elementen noch in höherem Grade vorhanden? Im Gegenteil. Nicht bloß aus eigener Erfahrung an einem pommerschen Gymnasium, sondern nach Gesprächen mit ziemlich Vielen, die vor 50, 40, 30 Jahren preußische Gymnasien besuchten, darf ich behaupten, daß die fremdsprachlichen Elementarkenntnisse ganz leidlich fest saßen[1]. Wo es

[1] Wie weit die Anforderungen an preußische Primaner in dieser Beziehung vor mehreren Jahrzehnten gehen durften, mag das Beispiel zeigen, daß am alten Stettiner Gymnasium Professor K. E. A. Schmidt in Unterprima einen lateinischen Aufsatz zu korrigieren aufhörte, wo er auf einen groben elementaren Fehler stieß. Vor mir liegt noch eine eigene Arbeit der Art von neun Seiten über das Thema Pythagoreorum amicitia, auf der ersten Seite kein Korrekturstrich meines verehrten Lehrers, auf der zweiten in der dritten Zeile das fatale Wort recipisse mit drei Strichen versehen, und die übrige Mühe wurde infolgedessen keines Blickes gewürdigt: auch die hier recht naheliegende Schreibfehlerentschuldigung änderte das Schicksal der Arbeit nicht. Ich habe diesem Beispiel einer heutzutage fast unglaublichen Strenge nur noch (damit

gegenwärtig bedenklich in dieser Beziehung an preußischen Anstalten aussieht, muß die Ursache also wo anders liegen, als in zu schneller Aufeinanderfolge der fremden Sprachen. — Und auch eine andere Erwägung führt zu demselben Ergebnis. Die bayerischen Gymnasien haben schon zu der Zeit, wo die preußischen in jeder der drei unteren Klassen eine neue Sprache begannen, die von Reinhardt geforderten Abstände zwischen den Anfangsterminen gehabt: das Latein begann, wie jetzt, in VI, das Griechische in Untertertia, das Französische in Untersekunda[1]). Nun alle Hochachtung vor den bayerischen Gymnasien; doch wird Jemand behaupten wollen, daß von ihnen vor einigen Jahrzehnten die damaligen Leistungen der preußischen Anstalten in den Fremdsprachen übertroffen worden sind?

Auf alle Fälle aber scheint es mir durch keinen didaktischen Grund gerechtfertigt werden zu können, wenn Reinhardt den Beginn des Lateinischen erst nach Untertertia gelegt hat. Wenn wieder einmal versuchsweise das Französische die erste Fremdsprache des Gymnasiums sein soll, kann das Latein doch wenigstens in IV beginnen, wo es auch am Französischen Gymnasium in Berlin jetzt anhebt[2]). Denn Niemand kann zweifeln, daß die Elemente der franz. Sprache bei täglichem Unterricht in ihr während zweier Jahre so weit eingeprägt sein können, daß man ohne jedes Bedenken nun eine neue Sprache folgen lassen darf. Hätte R. das Latein in IV und dann das Griechische in Ober III beginnen lassen, so wäre er auch nicht bei Ansetzung des Beginns der englischen und der hebräischen Sprache mit seinem eignen Prinzip in Widerspruch geraten. Denn beide Sprachen sollen in Obersekunda anfangen, also nur ein Jahr, nachdem gemäß Reinhardts Plan das Griechische begonnen ist, dessen Elemente doch nicht etwa leichter als die des Französischen oder Lateinischen zu erlernen sind. Daß Englisch und Hebräisch fakultative Unterrichtsgegenstände sind, macht dabei keinen wesentlichen Unterschied: denn Luxusfächer sind sie darum doch nicht. —

Die Eröffnung der Anstalt, deren Programm in der oben genannten Reformschrift entwickelt war, fand Ostern 1892 statt. Am 7. Januar 1897 siedelte sie in das neue Gebäude über, das ihr die Stadt Frankfurt geschaffen hat. Zur

der, welcher sie übte, nicht in falschem Lichte erscheine) hinzuzufügen, daß der subjektive Grund solches Verfahrens nicht etwa Bequemlichkeit war, sondern lediglich die Absicht, uns an Genauigkeit zu gewöhnen, und daß der genannte Lehrer, weit entfernt, ein trockener Pedant zu sein, vielmehr seine Schüler in seltenem Grade zu interessieren verstand.

[1]) Reinhardt bemerkt in dem Vortrag, den er er am 12. Februar v. J. zu München in einer Versammlung des bayerischen Vereins für Schulreform hielt: das bayerische Gymnasium habe vor dem preußischen und anderen den entschiedenen Vorzug, daß in den drei ersten Jahren nur eine fremde Sprache, das Lateinische, gelernt werde, und daß das Französische erst später. nach dem vierten Schuljahr, zu den alten Sprachen hinzutrete; aber vom fünften Jahre an hätten doch auch die Gymnasien in Bayern das Nebeneinander dreier Fremdsprachen. Doch nicht: erst von der Untersekunda an hatten und haben sie es, wie das Goethegymnasium.

[2]) Wodurch man dazu veranlaßt wurde, im Franz. Gymnasium, in dem bis 1893 durch alle Klassen französischer und lateinischer Unterricht ging, seit diesem Jahr den Beginn des Lateins nach IV zu verlegen und in VI und V nur das Französische zu lassen, hat Direktor Dr. Georg Schulze in der Beilage zu den Schulnachrichten v. J. 1895 dargelegt. Gegen die Aufschiebung des Lateins bis Untertertia und des Griechischen bis Untersekunda erklärt er sich dabei sehr entschieden und verwirft zugleich das ganze System des gemeinsamen Unterbaus für Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule. — Auch in Plauen soll jetzt aus einer lateinlosen Realschule eine Anstalt gemacht werden, wo das Latein in IV beginnt. Über diese „Reformschule spezifisch sächsischen Gepräges" und diesen „Partikularismus" großes Entsetzen in der Reformzeitschrift.

Feier dieses Einzugs erschien eine Festschrift mit vortrefflichen Gaben von mehreren Lehrern der Anstalt aus den verschiedensten zum Gymnasialunterricht in Beziehung stehenden Wissensgebieten[1]). Von Reinhardt rühren her zwei Aufsätze, betitelt „Das Goethe-Gymnasium" und „Amos Comenius und das Goethe-Gymnasium."

Nachdem die neue Schule den Namen des größten Sohnes der Stadt Frankfurt erhalten hatte, war es nahe gelegt, aus seinen Schriften pädagogische Aussprüche zusammenzustellen, die der jungen Anstalt mit auf ihren Lebensweg gegeben werden konnten. Dies hat R. in sehr ansprechender Weise gethan. Daß dabei gerade dasjenige als durch Goethe empfohlen erschiene, wodurch das Goethe-Gymnasium vor Allem von den Normallehrplänen abweicht, das Beginnen mit dem Französischen, — kann man allerdings nicht behaupten. Doch Goethische Dicta, die für alle humanistischen Gymnasien von Wert sind, finden sich bei R. in reicher Fülle; so das wohlbekannte „Möge das Studium der griechischen und römischen Litteratur immerfort die Basis der höheren Bildung bleiben", und das wohl nicht in gleichem Grade bekannte, aber ebenso beherzigenswerte „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eignen". Recht am Platz ist auch die Goethische Stelle, in der er Gründlichkeit in der Aneignung der Fremdsprachen durch Übungen fordert und davor warnt, der Befestigung der sprachlichen Vorkenntnisse um der sogenannten Realitäten willen Zeit und Aufmerksamkeit abzubrechen. Der Name Goethes erscheint nach allem als ein Palladium für Richtung und Geist eines humanistischen Gymnasiums. Reinhardt selbst bemerkt: „So lange unsere Schule den ihr jetzt verliehenen Namen trägt, wird sie das Panier der Pflege klassischer Bildung im Goethischen Sinne hochhalten müssen, oder sie würde ihres Namens nicht würdig sein." Und insbesondere das Studium griechischer Sprache und Litteratur wird in der That allezeit einen durch Umfang und Intensität wirkungsvollen Bestandteil des Unterrichts in der Anstalt ausmachen müssen, wenn man in ihr dem Sinn und den Mahnungen des ersten Heros unserer Litteratur folgen will.

Im zweiten Aufsatz faßt Reinhardt zusammen, was er bereits 1894 in der Abhandlung „Die Schulordnung in Comenius' Unterrichtslehre und die Frankfurter Lehrpläne" ausgeführt hatte. Zu Gunsten der Sprachenfolge Französisch-Lateinisch und der ganzen Anlage des Lehrplans im Goethegymnasium wird auf die übereinstimmende Anschauung des Comenius hingewiesen. Dieser nämlich schließt in der Didactica magna seine Bemerkungen über die Volksschule; wo nach seinem Plan alle Knaben vom 6ten bis zum 12ten Lebensjahr zu unterweisen sind, mit den Worten ab: „Wenn einige Knaben die Sprachen nachbarlicher Völker erlernen sollen, so möge dies hier geschehen, etwa im zehnten, elften, zwölften Lebensjahr".

---

[1]) Ein Beitrag zur Geschichte des Gymnasiums und zur Frankfurter Gelehrtengeschichte, von Dr. O. Liermann; Frankfurt und die Städte am Mittelrhein zur Zeit des Interregnums, von Dr. R. Schwemer; Studien zur Geschichte des Philhellenismus in der französischen Litteratur, von Dr. J. Ziehen; Introduction du génie classique dans la poésie française par Ronsard, von Dr. M. Banner; Zwei elementare Berechnungen der gewöhnlichen Logarithmen, von Dr. K. Bopp; Beiträge zur Rekonstruktion von Plinius' libri dubii sermonis, von Dr. F. Bölte; des En d'identité semitische Herkunft und bibelsprachliche Entwickelung, von Prof. G. R. Hauschild. Eine Beschreibung der Eröffnungsfeierlichkeit und mehrere Bilder vom Äußeren und vom Inneren des Gebäudes enthalten die Schulnachrichten v. J. 1897.

Auch lesen wir an einer anderen Stelle desselben Werks, daß der Verfasser meint, die Umgangssprachen (linguae vulgares) sollten den gelehrten Sprachen im Unterricht vorausgehen. Doch die Angabe didaktischer Gründe hierfür, eine Erörterung, warum es für die Erlernung des Lateinischen und moderner Fremdsprachen ersprießlicher sei, daß die letzteren vor jenen getrieben werden, sucht man vergebens in Comenius' Unterrichtslehre; und seinem Namen allein kann bei aller Verehrung, die man dem Manne schuldet, doch nicht wesentliches Gewicht in einer Diskussion beigelegt werden, bei der für die der seinigen entgegengesetzte Ansicht von hervorragenden Pädagogen schwerwiegende Gründe geltend gemacht sind. Auch ist Comenius' Vorstellung davon, in welchem Umfang und welcher Weise modernsprachlicher Unterricht vor dem lateinischen stattzufinden habe, doch sehr erheblich von dem verschieden, was in den drei untersten Klassen des Goethegymnasiums in dieser Beziehung geschieht. —

In der Schrift über die Einheitsschule hatte ich Kollegen Reinhardt im Voraus gebeten, seine Anstalt im J. 1901, wo sie die ersten Oberprimaner haben würde, besuchen zu dürfen. Ich wünschte, mich dann z. B. darüber zu unterrichten, was im vierten Jahr des griechischen Unterrichts dort getrieben und wie es getrieben werde. Aber auch Kenntnisnahme von dem Stande der übrigen Lehrfächer schien mir eigentlich dann erst Wert zu haben. Inzwischen wurde mir von Anderen zugeredet, doch schon früher einmal in der neuen Anstalt zu hospitieren. Den Ausschlag gab ein Besuch, mit dem mich im August vorigen Jahres Herr Ministerialdirektor Althoff beehrte und bei dem er mich aufforderte, mit ihm nach Frankfurt zu gehen. In Begleitung des Genannten wohnte ich nun während zweier Tage einer Reihe von Lektionen an der Reinhardtschen Schule bei und lernte zugleich auch die unter der Leitung des Direktors Walter stehende Musterschule kennen, die in den untersten Klassen mit der Organisation des humanistischen Goethegymnasiums völlig übereinstimmend von Untertertia an das realgymnasiale Seitenstück zu jener Anstalt bildet[1]). Am dritten Tage meines damaligen Aufenthalts in Frankfurt besuchte ich ferner das Kgl. Kaiser-Friedrichs-Gymnasium, welches der mir schon von der Berliner Schulkonferenz wohlbekannte Kollege Hartwig dirigiert. Dagegen fand ich damals nicht mehr Zeit, auch das bei dem Normallehrplan (gleich der eben genannten Anstalt) verharrende Lessinggymnasium kennen zu lernen, die andere aus dem ursprünglich einen städtischen Gymnasium erwachsene Schule. Deshalb und da mich Koll. Reinhardt auf Verschiedenes in seiner Anstalt aufmerksam gemacht hatte, wovon noch selbst Kenntnis zu nehmen für mich von Interesse sein mußte, begab ich mich im September wiederum nach Frankfurt und hospitierte diesmal in dem Lessing-, dem Goethegymnasium und auch noch einmal in der Musterschule. Diese verschiedenen Schulen in ihren Leistungen vergleichen zu können, war mir recht wichtig und von besonderem Werte ferner die Möglichkeit,

[1]) Es ist ein verbreiteter Irrtum, daß die Reinhardt'sche Schule nicht bloß den gemeinsamen Unterbau für Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule enthalte, sondern auch den dreifachen Oberbau. Vielmehr muß, wer nicht Latein lernen will, die Anstalt vor Untertertia, wer nicht Griechisch treiben will, vor Untersekunda verlassen.

meine Beobachtungen immer am gleichen Tage mit Männern auszutauschen, die dieselben Unterrichtsstunden besucht hatten. Dies waren bei meinem zweiten Aufenthalt eine Anzahl von älteren und jüngeren Kollegen des Heidelberger Gymnasiums, die sich mir angeschlossen hatten; bei meinem ersten hatte ich auch Gelegenheit, mit Geheimerat Albrecht von Straßburg mehrere Fragepunkte eingehend zu erörtern.

Und so bin ich ja wohl ein wenig befugt, über Organisation, Betrieb und die bisherigen Ergebnisse des Unterrichts im Goethegymnasium. mitzusprechen. Meine Bemerkungen werden aber nicht etwa eingehend die verschiedenen mitangehörten Lehrstunden schildern, sondern werden kurz und genereller Art sein, Einzelnes nur ausnahmsweise berühren. Doch vorher noch einiges andere, was ich auf dem Herzen habe. —

Erstens meinen herzlichen Dank für die Bereitwilligkeit, mit der man mir und meinen Kollegen überall, wo wir anklopften, nicht bloß die Thore geöffnet, sondern auf alle Fragen genaue Auskunft gegeben hat. Zweitens muß ich meiner Bewunderung dafür Ausdruck geben, was die Stadt Frankfurt mit dem Bau zur Beherbergung des Goethegymnasiums geleistet hat, einem Bau, in dem Geschmack und Zweckmäßigkeit um die Palme streiten. Um wenigstens eine höchst zweckmäßige Einrichtung hervorzuheben: in keinem Klassenzimmer, auch in keinem für die untersten Kurse können mehr als 40 Schüler sitzen; schon der 41ste Sextaner veranlaßt die Errichtung einer Parallelklasse.

Das Dritte aber, was ich vorausschicken möchte, ist ein Wort der lebhaften Anerkennung für das, was ich in dem englischen und französischen Unterricht des Herrn Direktor Walter gehört und gesehen. Die nachahmenswerten Eigentümlichkeiten seines Verfahrens, seine methodischen Kunstgriffe hängen nicht etwa an der Reformschuleinrichtung, sie könnten in einem Normalgymnasium ebenso gut, wie in in einer Reformanstalt, nachgeahmt werden, — aber nur von Leuten, die ähnlich konstruiert sind, wie Walter, und deren gibt es meines Erachtens sehr wenige. Ja, bis zu der Virtuosität, die einem in Walters Unterrichtsstunden entgegentritt, wird seine Unterrichtsweise sonst wohl schwerlich jemals ausgebildet werden. Auch meine Heidelberger neusprachlichen Kollegen, die mich begleiteten, waren der Ansicht, die Erfolge Walters im französischen und englischen Elementarunterricht hätten ihren Grund zum großen Teil in der Individualität des Lehrers. Zugleich wurde nicht unrichtig bemerkt, daß mehrere Lehrer seiner Beschaffenheit in einer und derselben Klasse wahrscheinlich die Schüler, οἷοι νῦν νέοι εἰσίν, in einen Zustand bedenklicher Abspannung versetzen würden[1]).

[1]) Mir steigt dabei in der Erinnerung das Bild eines ungemein geliebten Lehrers auf. In dem Leben Ludwig Giesebrechts von Fr. Kern findet sich ein Anhang über Ferdinand Calo, der von 1846 bis zu seinem 1872 erfolgten Tode Lehrer am Marienstiftsgymnasium in Stettin war. Dieser ist es. Über seinen neusprachlichen Unterricht gelegentlich hier einiges mitzuteilen dürfte nicht unpassend zu einer Zeit sein, wo gerade die Methodik dieses Unterrichtsgebietes so lebhaft erörtert wird.

Die Leistungen, zu denen Calo, seinen Studien nach klassischer Philolog, aber zugleich mit mehreren modernen Sprachen besonders durch wiederholten längeren Aufenthalt im Ausland genau

Wenn ich oben bemerkt habe, daß ich über die am Goethegymnasium bisher erzielten Resultate anders denke, als manche andere, die sie gesehen, so wollte ich

---

vertraut, seine Schüler im französischen Unterricht der oberen Klassen und im Englischen (an dem die meisten Sekundaner und Primaner teilnahmen), nicht wenige auch im Italienischen zu führen wußte, waren der Art, daß Ähnliches auch an Realanstalten nicht häufig vorkommen dürfte, und was ihm gelang, war um so anerkennenswerter, als dieselben Schüler durch Ludwig Giesebrecht mit vierzehntägigen deutschen Aufsätzen, durch zwei hervorragende klassische Philologen mit hohen Anforderungen im Lateinischen und Griechischen und durch Hermann Graßmann mit auch nicht geringen für den mathematischen Unterricht in Anspruch genommen wurden. Schon in Sekunda wurden öfter und zumteil recht umfängliche französische Aufsätze gemacht, in den Primen alle drei Wochen, daneben öfter auch eine längere häusliche Übersetzung aus dem Deutschen (aus klassischer deutscher Prosa oder Poesie) ins Französische; die gleichen Forderungen wurden im Englischen von Prima an gestellt. Die Aufsatzthemata waren zum größeren Teil historischer Art, manchmal war über den Inhalt von deutschen Dramen oder von Werken der altklassischen Litteratur zu berichten. In Sekunda wurde z. B. aus der Geschichte Napoleons erzählt: Deux tableaux de la révolution française, La conquête de Toulon, Le treizième Vendémiaire, La campagne italienne des années 1796 et 1797, L'arrivée en Égypte, Les batailles d'Embabeh et d'Aboukir, La campagne contre la Syrie u. s. w. In Unterprima waren es Erzählungen aus der früheren Geschichte von Gallien und Frankreich: La conquête de la Gaule par César, La Gaule transalpine pendant la grande migration des peuples, Brunehaut et Frédégonde, Louis le Saint, Deux scènes de l'histoire de la sainte ligue u. s. w. Englische Aufsätze waren beispielsweise: England's history in the times of the ancient Roman empire, The might of the english people and the sinking of the royal might in England, The christianism in England during the middle ages, The english colonies, Lord Byron and Greece. Übersetzt ins Englische wurde aus Schillers Geisterseher, dreißigjährigem Krieg, Wallenstein, auch aus Goethischen Dramen und Gedichten; letztere versuchte man teilweise in gereimten Versen zu übertragen.

Fähig zu solchen Leistungen waren wir besonders durch die Methode geworden, daß uns der Lehrer im französischen Unterricht von Tertia, im englischen von Sekunda an häufig, wohl eine Stunde um die andere, etwas in der Fremdsprache erzählte, und daß wir dies dann gleich darauf in der Klasse (mit der Erlaubnis zu fragen, was uns an Ausdrücken fehlte), manchmal auch zu Hause niederzuschreiben hatten. Auch daß wir uns für fast jede Stunde auf ein französisches oder englisches Referat über das zuletzt Gelesene vorbereiten mußten, und daß wir diesen Bericht oft nicht bloß mündlich, sondern zugleich schriftlich in der Stunde zu erstatten hatten, trug bei, uns allmählich gewandter im schriftlichen Gebrauch der Fremdsprachen zu machen. — Daß wir aber so häufig aus dem Munde des Lehrers französische und englische zusammenhängende Rede vernahmen und uns bemühen mußten, das Gesprochene genau zu verstehen, daß wir uns ferner selbst in mündlichen Referaten so oft der Fremdsprachen bedienten, hat zugleich bewirkt, daß wir, ohne daß in den Lektionen jemals Konversationsübungen getrieben wurden, hernach, wenn Veranlassung dazu war, uns ziemlich leicht daran gewöhnten, diese Sprachen im Leben zu verstehen und zu gebrauchen. — Und die Lektüre? Sie kam wohl bei den zwei Stunden, auf welche in Sekunda wie Prima das Französische und das Englische beschränkt waren, zu kurz? Keineswegs. Vergleiche ich, was ich in Programmen nicht bloß von verschiedenen Gymnasien, sondern auch von Realanstalten als gelesen verzeichnet sehe, so war das von uns Erreichte nicht weniger, sondern vielfach mehr; besonders von der doch nicht eben leicht zu verstehenden englischen Poesie neuerer und älterer Zeit lernten wir ein ansehnliches Maß kennen.

Wenn ich mich aber frage, ob denn diese Verfahrungsweisen nicht auch auf andere Anstalten übertragen, ob diese Erfolge nicht auch jetzt noch erreicht werden könnten, so habe ich meine Bedenken vor Allem wegen des gegenüber solchen Anforderungen an die Schüler heutzutage unausbleiblichen, bei uns damals unbekannten Überbürdungsschreis, aber auch deswegen, weil jene erfreulichen Unterrichtsergebnisse doch eng mit der Individualität des Lehrers zusammenhingen, mit seiner ungemein fesselnden Weise, französisch und englisch zu erzählen, mit seiner nach dem Zeugnis von Franzosen und Engländern absolut korrekten und zugleich ungemein klaren Aussprache der fremden Idiome, die meines Erachtens besser geeignet war, Ohr und Zunge der Schüler zu bilden, als es durch ausführliche phonetische Erörterungen geschehen kann, ferner mit Calos unglaublich weit reichender Fähigkeit, Korrekturlasten zu bewältigen (er korrigierte wohl fast täglich bis tief in die Nacht hinein und manchmal, wie er mir einst sagte, gegen 100 Hefte: außer den französischen und englischen mußten häufig auch lateinische Arbeiten durchgesehen werden). Am meisten aber trug zu seinen Unterrichtserfolgen wohl die Begeisterung für die Sache bei, die ihn selbst stets beseelte, und die er seinen Schülern bis zu dem Grade mitzuteilen wußte, daß viele sich noch freiwillige Anstrengungen für den von Calo gegebenen Unterricht auferlegten.

Eingehendere Mitteilungen über des Mannes Leben und Wesen, wie über andere bedeutende Lehrer, die das Stettiner Marienstift in der Mitte des Jahrhunderts besaß, enthält übrigens

damit nicht etwa sagen, daß die mir gewordenen Eindrücke an sich unerfreulich gewesen. Ein als Anstaltsleiter und Lehrer hervorragender Mann, der für Durchführung einer von ihm entworfenen Lehrplangestaltung mit Aufbietung seiner ganzen Kraft eintritt, ein Lehrerkollegium, das von seinem Vorstand für dessen Idee gewonnen, sich um ihre Verwirklichung in gleicher Weise bemüht und das, soweit ich es kennen gelernt habe, aus Männern besteht, deren Eifer durch pädagogisches Talent in nicht gewöhnlicher Weise unterstützt wird, ein auch dem Auge des Gastes wohlbemerkbares treffliches Zusammenwirken aller Lehrkräfte, das offenbar auf genauer Vereinbarung über Stoff und Methode beruht, ferner ein Schülermaterial, das in seiner Mehrheit entschieden über das Mittelmäßige hinausragt[1]), endlich eine durchweg mäßige Klassenfrequenz, die dem Lehrer gestattet, sich mit jedem Schüler in jeder Stunde zu beschäftigen und ein möglichst gleichmäßiges Fortschreiten aller zu erzielen, — das Alles ist geeignet, erfreuliche Eindrücke hervorzurufen.

Aber ist damit auch nur entfernt bewiesen, daß die Organisation des Lehrplans die vorzüglichere ist? Meine didaktischen Bedenken gegen diese sind durch das, was ich in Frankfurt gesehen, keineswegs gemindert. Einige sind sogar verstärkt worden. Fassen wir einzelnes ins Auge.

1. Inwiefern wird das Erlernen des Lateinischen durch das Voraufgehen des Französischen gefördert? Hierauf gab ich mir nach dem Besuch des Reinhardt'schen Gymnasiums und der Musterschule dieselbe Antwort, die ich mir nach meinen mehrjährigen Erfahrungen in den aargauischen auf die Gymnasial-Untersekunda vorbereitenden Schulen gegeben habe, in denen gleichfalls der französische Unterricht dem lateinischen vorausgeht[2]). Etwas wird der Schüler beim Erlernen der Elemente des Lateins gewiß gefördert, wenn er vorher schon eine andere Fremdsprache kennen gelernt und die Muttersprache bereits mit einer fremden verglichen hat. Aber das nahe Verwandschaftsverhältnis zwischen Latein und Französisch erwies sich mir durchaus nicht als ein besonderer Vorteil für die, welche mit der Tochter vor der Mutter bekannt gemacht worden sind; und wenn ich und die anderen Herren, die zugleich von dem lateinischen Unterricht in verschiedenen Klassen der Frankfurter Reformschulen Kenntnis nahmen, nie mit Ausnahme eines einzigen

das hübsche Buch von G. Wandel: Studien und Charakteristiken aus Pommerns ältester und neuester Geschichte. Anklam 1888.

[1]) Reinhardt meinte, eine die Mittelmäßigkeit überragende Qualität der Mehrheit seines Schülermaterials nicht zugeben zu können: im Kaiser-Friedrichs-Gymnasium seien mehr Söhne aus Beamten- und Kaufmannsfamilien. Meine Erkundigung beim Kollegen Hartwig ergab, daß hier im letzten Jahr 35% der Schüler Söhne von Subalternbeamten, 31% solche von kleinen Kaufleuten waren. In der Schülerschaft des Goethegymnasiums sind nach dem, was ich hörte, stark die Söhne der Frankfurter kaufmännischen Aristokratie, der christlichen und jüdischen, vertreten, und daß diese Jungen viel reale und formale Bildung zu Hause gewinnen, wird Niemandem zweifelhaft sein. Wenn ferner der Prozentsatz israelitischer Schüler in der Anstalt ziemlich bedeutend ist (am 1. Februar 1897 waren es 85 unter 305), so wird auch dies bei der durchschnittlichen Begabung und der frühzeitigeren geistigen Entwicklung der Kinder dieses Stammes als förderlich für die Erzielung guter Unterrichtsresultate angesehen werden müssen. Einiges hat übrigens wohl zu günstiger Gestaltung des Schülermaterials auch das Ausscheiden wenig geeigneter Köpfe beigetragen. Jedenfalls bin ich überzeugt, daß jeder Pädagog, der das Goethegymnasium besucht und in der Lage ist, es in Betreff der Beanlagung seiner Zöglinge mit einer Reihe anderer Gymnasien zu vergleichen, meinem obigen Urteil beistimmen wird.

[2]) Näheres über die Organisation der aargauischen Mittelschulen folgt unten.

Falles[1]) eine etymologische, auf das Französische zurückgreifende Bemerkung vernommen haben, niemals ferner eine derartige syntaktische Bemerkung, so hat das doch wohl seinen guten Grund. Ich meine, die Förderung, die der Schüler durch das voraufgehende Französisch für das Erlernen des Lateinischen erfährt, ist nicht sehr viel größer, als die, welche er gewinnen würde, wenn er einige Jahre vorher Englisch lernte.

Jedenfalls aber kann Niemand, der sehen will, leugnen, daß die Unterstützung, die das Lateinische durch das voraufgehende Französisch erhält, sich nicht entfernt vergleichen läßt mit der Erleichterung, welche das Erlernen des Französischen durch ein lateinisches Fundament erfährt. Wie weit diese geht, scheint mir besonders aus den Ergebnissen der bayerischen Abiturientenprüfungen ersichtlich. Das Französische verfügt an den Humanistischen Gymnasien Bayerns (wovon schon oben gesprochen wurde) nur über die vier Jahreskurse von Untersekunda bis Oberprima und hat dabei in den Sekunden je 3, in den Primen je 2, also im Ganzen nur 10 wöchentliche Stunden; und doch kann den bayerischen Abiturienten nicht bloß die Aufgabe, aus einem französischen Autor ins Deutsche zu übersetzen, zugemutet werden, sondern sie erhalten auch einen deutschen Text zu schriftlicher Übersetzung ins Französische, und die Texte sind nicht kinderleicht und der Ausfall der Arbeiten im Allgemeinen keineswegs unbefriedigend.[2])

Also um einen kleineren Vorteil für den lateinischen Elementarunterricht wird ein wesentlich größerer für das Erlernen des Französischen preisgegeben und zugleich, wenn nicht völlig, doch zum größten Teil der nicht geringzuschätzende Gewinn, den die mit dem ersten Schritt aus dem lateinischen in das französische Gebiet beginnenden **Beobachtungen über das zwischen der Mutter- und der Tochtersprache bestehende Verhältnis** gewähren.

---

[1]) Der einzige Fall war, daß bei dem den Schülern unbekannten vidua gesagt wurde, es sei das Französische veuve.

[2]) Es mag hier ein Beispiel von diesen Aufgaben Platz finden, die stets von der Oberschulbehörde Bayerns für alle Gymnasien gleichlautend gegeben werden. Im Jahr 1894 war folgender Text ins Französische zu übertragen:

Napoleon und Hannibal. Was Napoleons politisches und kriegerisches Leben betrifft, so kann er in dieser Beziehung am passendsten mit Hannibal verglichen werden, den er selbst den ersten Feldherrn der Geschichte nennt. Wie jener schon als ein neunjähriger Knabe seinem Vater Hamilkar einen ewigen und unversöhnlichen Haß gegen das stolze Rom geschworen hatte, so war auch Napoleon ein unversöhnlicher Gegner des stolzen meerbeherrschenden Großbritanniens. Wie jener als ein junger 26jähriger Mann den Oberbefehl[1]) über das karthaginiensische[2]) Heer in Spanien erhielt, mit demselben mit einer beispiellosen Kühnheit über die Pyrenäen, quer durch Gallien und über die Alpen nach Italien zog, um den Feind im Herzen seiner Macht aufzusuchen und anzugreifen, so erhält auch der 26jährige Bonaparte den Oberbefehl über ein entmutigtes, von allem entblößtes Heer; er geht mit demselben kühn über die Alpen, um das trefflich gerüstete, mit allem reichlich versehene, tapfere und ihm zwiefach überlegene feindliche Heer anzugreifen und zu schlagen. Wie jener nach dem großen Tage bei Cannae[3]) in eine rätselhafte Unthätigkeit versinkt und dann nach der Niederlage bei Zama von Land zu Land flüchtet und sich zuletzt selbst den Tod geben muß, um der Schmach der Auslieferung[4]) an das stolze Rom zu entgehen, so vermißt man[5]) auch an Napoleon in dem verhängnisvollen Jahre 1813 die alte Kühnheit, Entschlossenheit und Zuversicht, so muß auch er nach der großen Niederlage bei la Belle Alliance fliehen und zuletzt seine Zuflucht zu der Großmut seines stolzesten und unversöhnlichsten Feindes nehmen, um nach einer jahrelangen Gefangenschaft auf einer wüsten Insel einsam und verlassen zu sterben.

[1]) c. en chef. [2]) carthaginois. [3]) Cannes. [4]) mit einem Verbum zu übersetzen. [5]) übersetze: man bemerkt (s'apercevoir) die Abwesenheit.

Wenigstens in den Schulen, die sich zum Ziel die Vorbereitung ihrer Zöglinge für ein wissenschaftliches Studium setzen, hat der französische Unterricht auch die Aufgabe, erkennen zu lassen, nach welchen Gesetzen der Lautwandlung sich die eine Sprache aus der anderen entwickelt hat, eine Sache, die bei einigermaßen geschickter Behandlung die Schüler sehr interessiert und jedenfalls geeignet ist, ihren wissenschaftlichen Sinn zu nähren. Die Lösung dieser Aufgabe aber wird durch das Hysteron-Proteron Französisch-Lateinisch wesentlich erschwert; ja, sie ist in wirklich ersprießlicher Weise, so daß der Schüler auch selbst beobachtet und schließt, kaum möglich, wenn die Elemente des Lateinischen in raschem Tempo erlernt werden müssen und das Französische nach Eintritt des Lateinischen auf zwei Wochenstunden beschränkt ist.

2. Wo nicht die Absicht oder nicht einmal die Möglichkeit vorhanden ist, die Kenntnis der zu erlernenden fremden Sprachen lediglich ex usu erwerben zu lassen, in der Weise wie z. B. das Kind von der Bonne oder wie man durch Aufenthalt im Ausland Französisch, Englisch lernt, da ergiebt sich die (zugleich für die logische Schulung der Zöglinge höchst segensreiche) Notwendigkeit, die Schüler bald zu sicherer Klarheit über eine ziemlich große Anzahl sprachlicher Kategorien, über die Eigentümlichkeiten der verschiedenen Wortgattungen und über die Bedeutungen der Wortflexionen zu führen. Man hört nun häufig, diese Klarheit sei am besten durch Betrachtung der Muttersprache zu gewinnen. Die Behauptung wird nach unserer Ansicht falsch, wenn man dabei an ausschließliche Betrachtung unserer Sprache denkt. Vielmehr sind wir überzeugt, daß die Vergleichung der Muttersprache mit einer fremden der beste Weg ist: der schnellste und sicherste, der anregendste und geistbildendste. Daß er die letzteren Eigenschaften hat, sollte ohne Weiteres zugegeben werden. Denn auf jedem Gebiet wird Vergleichung und Feststellung von Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten den Geist mehr anregen und schärfen, als die auf einen Gegenstand beschränkte Betrachtung. Daß es aber auch der schnellste und daß es der sicherste Weg ist, dafür spricht uns manche vergleichende Beobachtung, unter anderem folgende.

Ich habe einst die unterste Klasse eines württembergischen Gymnasiums (in die mit dem zurückgelegten 8. Lebensjahr aufgenommen wird) 7 Wochen nach dem Beginn des Kursus besucht. Es war im Jahr 1889, wo das Latein noch nach alter Gewohnheit bereits in dieser Klasse, nicht erst mit den Neunjährigen begonnen wurde. Ein Ergebnis meiner Beobachtungen war: die Schüler übertrafen in Kenntnis der sprachlichen Kategorien die besten, welche ich je in unsere Sexta (mit neun Jahren, ohne Kenntnis einer Fremdsprache) aufgenommen habe[1]). Schon Achtjährige Latein zu lehren, mag anderweitige Bedenken haben; aber daß die württembergischen Gymnasiasten jetzt, wo sie das erste Jahr keinen fremdsprachlichen, nur muttersprachlichen Unterricht haben, am Ende dieses Kurses in Bezug auf die

[1]) Es muß dabei bemerkt werden, daß die Heidelberger Volksschule, aus der wir die Mehrzahl unserer Schüler erhalten, im Allgemeinen, wie ich mich auch durch wiederholte Besuche der Anstalt überzeugt habe, ganz Vortreffliches leistet, und daß sie die, welche in das Gymnasium eintreten sollen, in einem besonderen Coetus zu vereinigen pflegt.

grammatischen Grundbegriffe besser unterrichtet seien, als früher, das wird schwerlich ein württembergischer Schulmann behaupten.

Wenn aber die Vergleichung der Muttersprache mit einer fremden besser zu dem bezeichneten Ziele führt, bleibt noch die Frage übrig, ob sich dafür mehr eine antike oder eine moderne Fremdsprache eignet, und die allgemeine Antwort muß unseres Erachtens lauten: diejenige Sprache, welche in größerem Umfange und mit größerer Klarheit die Wortgattungen und die syntaktischen Beziehungen der Worte zu einander durch die Form kennzeichnet. Daß aber in dieser Hinsicht das Französische durch das Lateinische übertroffen wird, liegt auf der Hand. Besonders deshalb haben auch die im Anfang unserer Erörterung genannten Männer so entschieden gefordert, daß in lateintreibenden Schulen der fremdsprachliche Unterricht mit dem Lateinischen beginne. Auch Frick, der sich bezüglich der sozialpolitischen Gründe, die für den Beginn des Französischen sprechen sollen, einer gewissen (unten zu besprechenden) Täuschung hingab, erklärte auf der Berliner Konferenz, daß durch das pädagogische Prinzip, welches überall von der Anschauung auszugehen befiehlt, die zeitliche Priorität des Lateinischen empfohlen werde, da die Formen und Worte der lateinischen Sprache dem Schüler so anschaulich vor Augen träten, wie es den abgestorbenen Formen der modernen Sprache nicht möglich sei. Auch Paulsen, der in der Berliner Konferenz von einer bei ihm vorhandenen „heimlichen Neigung für den Gedanken eines gemeinsamen Unterbaus“ sprach, rühmte ebenda bei der Besprechung der Realgymnasien an dem Lateinischen nicht bloß, daß das Lernen desselben „ein verkürzter Weg zur Erlernung der neueren Sprachen“ sei, sondern betonte auch die Nützlichkeit des antiken Idioms „für die formale Sprachbildung“, da es „die Kategorien der Sprache in klarer, übersichtlicher, scharfer Form biete“.

Nichtsdestoweniger wird es für den Pädagogen allezeit interessant sein, wenn ihm Gelegenheit wird zu beobachten, wie Erfahrung mit diesen Erwägungen übereinstimmt. Eine solche Gelegenheit bot uns Frankfurt. Unter den Punkten, worauf meine Kollegen und ich beim Besuch der sprachlichen Lehrstunden des Goethe-Gymnasiums unser Augenmerk besonders richten zu müssen glaubten, war auch die Sicherheit der Schüler in den grammatischen Grundbegriffen, wie sie sich bei den Übersetzungen aus einer Fremdsprache und in sie reichlich zu zeigen pflegt. Mit dem, was ich in dieser Beziehung am Goethe-Gymnasium wahrgenommen, verglich ich dann meine Wahrnehmungen am Friedrichs- und am Lessing-Gymnasium und muß als Ergebnis meiner Vergleichung (bei aller Anerkennung des Geschicks und Eifers der Lehrer an der Reformschule) bezeichnen, daß ich jene Sicherheit in höherem Grade bei den Schülern der beiden letztgenannten Gymnasien gefunden habe[1]).

[1]) In dem Vortrag über das Reformgymnasium, den Herr Dir. Hubatsch am 19. Jan. im Berliner Gymnasiallehrer-Verein hielt, finde ich die Ostendorfsche Ansicht wiederholt, daß für die logische Schulung beim ersten fremdsprachlichen Unterricht, für die Erkenntnis und den Gebrauch der grammatischen Kategorien das Französische geeigneter sei als das Lateinische, und dabei außer anderem Fragwürdigen als Argument auch die Bemerkung: „Im Französischen lernt der Schüler jedes Substantiv zusammen mit seinem Artikel, der das Geschlecht anzeigt; im Lateinischen hat er eine Menge von Genusregeln mit vielen Ausnahmen auswendig zu lernen, um das Geschlecht festzustellen. Daß diese Genusregeln besonderen Bildungswert haben, wird wohl Niemand

3. Eine in den letzten Jahren vielbesprochene Frage ist die, ob die Stundenzahl des *deutschen Unterrichts* in den Gymnasien wesentlich zu vermehren sei, um die Leistungen der Schüler im *Gebrauch der Muttersprache* zu steigern. Gerade Meister auf diesem Unterrichtsgebiet, wie Wendt, Imelmann, haben dies mit Recht entschieden geleugnet und erwarten eine Steigerung jener Leistungen, so weit sie erreichbar ist, vielmehr von dem dahin zielenden Zusammenwirken aller wissenschaftlichen Lehrgegenstände, von der konsequenten Durchführung des Grundsatzes, daß jede solche Unterrichtsstunde zugleich eine deutsche sein soll. Diese Anschauung darf auch als die der deutschen Schulverwaltungen bezeichnet werden, wenn wir bedenken, daß bei keiner der jüngsten Neugestaltungen des Gymnasiallehrplans die Zahl der speziell dem deutschen Unterricht gewidmeten Stunden *erheblich* vermehrt worden ist, auch nicht bei der preußischen Reform vom Dezember 1891, falls man die in den preußischen Gymnasien schon vordem für VI und V angesetzten Geschichtsstunden, wie früher, zum geschichtlichen und nicht zum deutschen Unterricht rechnet. Als ein großer Vorzug des Reformgymnasiums aber ist wiederholt dies bezeichnet worden, daß der deutsche Unterricht in den unteren und mittleren Klassen durchweg eine Vermehrung der Wochenstunden erfahren könne, da hier das Französische in den drei unteren Klassen nicht soviel Zeit wie das Lateinische in den anderen Gymnasien beanspruche und das Lateinische und Französische in den Tertien nicht so viel wie nach dem gewöhnlichen Lehrplan Lateinisch, Französisch und Griechisch. So werde eine gründlichere Ausbildung in dem Element gewonnen werden können, das doch Grundlage und Mittelpunkt des gesamten Unterrichts sein solle. Reinhardt hat demgemäß je eine deutsche Stunde mehr, als der preußische Normalplan, für Sexta bis Obertertia angesetzt, im Ganzen 5 für VI, je 4 für V und IV, je 3 für die Tertien (und Treutlein geht über dieses Maß in VI wie V noch um 1 Stunde hinaus).

Ob nun in dem Goethegymnasium ein dem Zweck der Neuerung entsprechender Erfolg sichtbar sei, das war gleichfalls ein Punkt, auf den ich meine Aufmerksamkeit besonders richten zu sollen glaubte. Und auch hier suchte ich zu einem Resultat auf die Weise zu gelangen, daß ich mit dem in der Reinhardtschen Anstalt Beobachteten verglich, was in den entsprechenden Klassen der beiden anderen Frankfurter Gymnasien zu finden war. Speziell stellte ich mir die Frage, welcher Grad der Korrektheit und Gewandtheit des mündlichen deutschen Ausdrucks in kurzen und in umfänglicheren Antworten (beim deutschen wie bei anderem Unterricht) von den Schülern der verschiedenen Anstalten auf den gleichen

---

behaupten.“ Das klingt so, als ob, den richtigen Artikel im Französischen zu kennen, gar keine besondere Mühe mache, sondern als ob er immer zugleich mit dem Substantiv gewußt werde. Woher dann die vielen Genusfehler, welche auch alte Knaben beim Gebrauch des Französischen machen? Und wie merkt man sich das Geschlecht bei den Wörtern mit apostrophiertem Artikel? Im Lateinischen giebt eine Reihe in den Endungen liegender Kennzeichen über das Genus umfangreicher Wortgruppen Bescheid. Wenn nun der Knabe in den lateinischen Genusregeln diese Kennzeichen samt den Ausnahmen lernt, so ist das allerdings im Wesentlichen Gedächtnisarbeit. Aber er lernt zugleich, was recht nützlich, eine Anzahl von öfter vorkommenden Vokabeln (die seltenen sind jetzt über Bord geworfen). Und steht denn die Sache besser, wenn er diese Regeln und Ausnahmen in Untertertia lernen muß? *Soll um der Reformschulen willen der richtige Herbartsche Satz, daß Gedächtnissachen früh eintreten müssen, auf den Kopf gestellt werden?*

Stufen durchschnittlich erreicht sei. Das Ergebnis aber meiner vergleichenden Beobachtungen war auch bei dieser Frage nicht Überlegenheit der Goethianer gegenüber den Schülern des Lessing- und Friedrichsgymnasiums.

4. In Bezug auf die Leistungen des Goethegymnasiums im lateinischen und griechischen Unterricht war für mich nicht bloß naheliegend, sondern geradezu unabweislich und zugleich sehr belehrend die Vergleichung mit dem, was ich persönlich an der höheren Schule eines schweizerischen Kantons, der ich sechs Jahre angehörte, erlebt habe, an der gymnasialen Abteilung der Kantonsschule zu Aarau in der zweiten Hälfte der sechziger und am Anfang der siebziger Jahre.

Das eigentliche Gymnasium umfaßt dort nur die vier obersten Jahreskurse. Die Vorbereitung auf den klassischen Unterricht in diesen fand in einem unter demselben Dach und derselben Leitung befindlichen zweiklassigen Progymnasium statt, wo in der ersten Klasse das Lateinische, in der zweiten das Griechische begann, oder in einer der an verschiedenen Orten des Kantons existierenden Bezirksschulen, in denen die drei obersten Kurse das Lateinische als Freifach hatten und der oberste zugleich fakultativen griechischen Unterricht. Dem Beginn des Lateinunterrichts ging voraus ein zweijähriger oder einjähriger französischer Kurs. Das Griechische hatte in den fünf Jahreskursen, in denen es getrieben wurde, zuerst zusammen 32 Stunden wöchentlich, also so viel, wie Reinhardt für die vier griechischen Jahre seiner Anstalt angesetzt hat, später 30 Stunden. Das Latein gebot immer über eine etwas geringere Stundenzahl, als in der Frankfurter Anstalt: es begann im Progymnasium zwar mit 10 Stunden, schloß aber in der obersten Gymnasialklasse mit 7 (später mit 6) ab. Weniger günstig war ferner für den klassischen Unterricht des Aarauer Gymnasiums, daß in seiner untersten (der deutschen Untersekunda entsprechenden) Klasse Schüler aus mehreren und verschiedenartigen Anstalten zusammenkamen. Dagegen noch günstiger, als in Frankfurt, war in Aarau die Klassenfrequenz: sie bewegte sich zwischen 10 und 20 Schülern; im Progymnasium ging sie sogar bisweilen unter 10, und in den Bezirksschulen hatte der lateinische und griechische Unterricht öfter den Charakter einer Privatunterweisung. Auch muß ich in die Wagschale die Unverdrossenheit des Arbeitens legen, durch die meine Aarauer Zöglinge im Allgemeinen entschieden die Jugend deutscher Großstädte übertrafen.

Erwäge ich das alles und vergleiche ich, was wir[1]) damals in Aarau im klassischen Unterricht erreichten, mit den bisherigen Ergebnissen des Goethegymnasiums, so kann ich über diese nicht so erstaunt sein, wie manche Besucher der Reinhardtschen Anstalt. Wir haben mit der ähnlichen Organisation unter teils ungünstigeren, teils günstigeren Umständen ungefähr das Gleiche geleistet[2]). Ich glaube des-

---

[1]) Es waren außer meiner Wenigkeit die beiden Rauchenstein, von denen Rudolf als Gelehrter und Schulmann einen sehr guten Namen über die Grenzen der Schweiz hinaus besaß, ferner von jüngeren Männern der jetzt seit einer längeren Reihe von Jahren an der Spitze des Züricher Gymnasiums stehende Dr. Hans Wirz und der kürzlich als Prof. der deutschen Litteratur an der Berner Universität verstorbene Dr. Ludwig Hirzel, der von griechischen Studien ausgegangen und ein vortrefflicher Lehrer der grundlegenden grammatischen Kenntnisse des Griechischen war.

[2]) Daß in der Aarauer Anstalt nach zweijährigem Lateinbetrieb „mindestens das Gleiche“ gewußt und gekonnt worden sei, wie jetzt nach fünfjährigem in den preußischen Normalgymnasien, kann allerdings nicht behauptet werden; aber auch vom Goethegymnasium gesagt, ist das eine Hyperbel.

wegen, daß, was in den letzten drei Jahreskursen an der Frankfurter Reformanstalt erreicht werden wird, gleichfalls ungefähr dem damals in Aarau Erzielten entsprechen wird, und ich darf sagen, daß dies keineswegs verächtlich war und sich bei guten Jahrgängen immer noch wohl mit den Schlußresultaten mancher deutscher Gymnasien vergleichen ließ. „Und trotzdem (wird man mich fragen) bist du ein Gegner solcher Unterrichtsorganisation?“ Gewiß, und zwar außer anderen Gründen auch wegen dessen, was ich an der schweizerischen Anstalt im klassischen Unterricht beobachtet habe.

„Es ist sicher zu hoffen, — heißt es immer — daß das Reformgymnasium dieselben Ziele im lateinischen und griechischen Unterricht erreicht.“ Man spricht fortwährend von Unterrichtszielen und meint, daß man ganz beruhigt über zeitliche Verkürzungen dieses und jenes Unterrichts sein dürfe, wenn gewisse reglementarisch vorgeschriebene Leistungen schließlich noch erreicht werden können, während es doch für die Durchbildung des Geistes keineswegs allein darauf ankommt, daß man bei einem Wissensziel anlangt, sondern sehr viel mehr noch darauf, wie man den Weg zu ihm zurücklegt, ob mit einem Verweilen, das Vertiefung und Umschau gestattet, oder mit einer Schnelligkeit, die ruhelos vorwärts eilt, — ob so, daß man sein Wissen, wo es immer angeht, durch Beobachtung und Analogieschlüsse gewinnt (ein Verfahren, das schon auf den untersten Stufen bei ausreichender Zeit in ziemlichem Umfang möglich ist), oder so, daß man sich bei Erwerbung neuer Kenntnisse und bei Lösung der auftretenden Fragen fast ganz receptiv verhält. Die Empfindung nun, daß der erziehende Einfluß der Beschäftigung mit lat. und griech. Sprache und Litteratur entschieden sehr viel geringer bei der Unterrichtsgestaltung der schweizerischen Schule, der ich angehörte, als bei der eines guten deutschen Gymnasiums sei, hatte ich dauernd. Wir gelangten ja zu Zielleistungen, die sich auch in Deutschland noch hätten sehen lassen können, aber wir thaten es mit einer Eile, die ein vertrauteres Verhältnis zu den antiken Sprachen und Litteraturen nicht entstehen ließ, ein selbstthätigeres Erwerben der Kenntnisse, sowie eine freiere Bewegung auf diesem Gebiet unmöglich machte, also Dinge, wie sie gerade für die so wichtig sind, welche sich später gelehrten Studien widmen wollen. Ich hatte in Aarau die Empfindung, in einem Treibhaus zu arbeiten, und ich glaube, mehr oder weniger gut eingerichtete und gepflegte Treibhäuser werden stets die oberen Klassen der Anstalten sein, welche die Kenntnisnahme der Elemente der klassischen Sprachen nach Art der Reformschulen aufschieben.[1])

Am meisten leiden wird unter dieser künstlichen Beschleunigung das, was auch Reinhardt für eines der wertvollsten Stücke des Gymnasialunterrichts hält[2]), ja

[1]) Man könnte ja auch in anderen Unterrichtsgegenständen, als den klassischen Sprachen, wenn man sie aus den unteren Klassen ganz striche und dafür in den oberen mit vermehrter Stundenzahl triebe, die nötigen Examenleistungen erreichen, z. B. in der Geschichte. Würde man damit aber dem geistbildenden Einfluß dieses Unterrichts nicht schweren Abbruch thun? — Wer bei Lehrfächern, die in besonderem Maße dazu dienen sollen, den jugendlichen Geist zu erziehen, das Gleiche erreichen zu können glaubt, wenn er ihnen weniger Jahre, aber mit Vermehrung der wöchentl. Stunden widmet, gleicht einem, der bei einer Trinkkur dieselbe Wirkung zu erzielen hofft, wenn er sich die Gesamtsumme der zu trinkenden Becher auf weniger Wochen verteilt, als ihm verordnet sind.

[2]) In dem Vortrag über die Umgestaltung des höheren Schulwesens erklärte er (S. 10): „Mit dem Griechischen ist ein neuer Geist in unsere Schulen eingezogen. Das Griechische ist gewissermaßen das Palladium einer ästhetischen, einer allgemein menschlichen Erziehung in unseren Schulen.“

was diesen vor allem charakterisiert, die Kenntnisnahme griechischer Litteraturwerke in der Ursprache. Oder wer hält, auch wenn dem Griechischen 8 Stunden wöchentlich zur Verfügung stehen, für ausführbar, nach zweijährigem Vorkurs in der Prima alle die Schriftwerke zu lesen, deren Lektüre Reinhardts Plan den beiden obersten Jahreskursen zugewiesen hat, alle diese Autoren so zu lesen, daß der Schüler sie nicht bloß kostet, sondern sich in sie hineinarbeitet, leichtere Stellen ohne Hülfe zu verstehen vermag, den mannigfaltigen hier dem Verstand und Gemüt gebotenen Stoff aufnimmt, die so gar verschiedenen Anschauungen dieser Schriftsteller in ihrem Verhältnis zu einander und zu den modernen Anschauungen einigermaßen erfaßt? Ich habe von Reinhardts Thatkraft und Geschick eine hohe Meinung; aber diese Aufgabe wird er, glaube ich, nicht lösen oder — er wird etwas leisten, von dem man nicht verlangen darf, daß es Andere nachmachen. Und wenn er auf einer Lehrerversammlung 1894 für die Auswahl der Homerlektüre im Reformgymnasium einen Plan vorgetragen hat, in dem sowohl die Gesandtschaft an Achill als das von Schiller am höchsten gepriesene Buch der Ilias fehlen, so liegt hierin, meine ich, schon ein Zurückgehen von dem, was er ursprünglich glaubte in Aussicht nehmen zu dürfen.

5. Um einigermaßen den Verlust an Zeit zu ersetzen, den der klassische Unterricht durch Hinaufrücken seines Beginns erfährt, wird die Zahl der wöchentlichen Stunden für ihn in den mittleren und oberen Klassen wesentlich vermehrt. Das kann aber nur geschehen, indem andere Fächer dort einiger Stunden beraubt werden. So erleiden notwendig auch nichtsprachliche Lehrgegenstände durch das Hinausschieben des Lateinischen und Griechischen Einbuße. Denn ein Stundenmehr, das etwa in den unteren Kursen diesen Fächern zugewiesen wird, kann für die Beeinträchtigung ihrer Wirkung auf obere Klassen aus einleuchtendem Grunde in den seltensten Fällen wirklich Ersatz bieten. Ich meine, daß man bezüglich der Zahl der nichtsprachlichen obligatorischen Unterrichtsstunden in den vier oberen Jahreskursen nicht wohl unter die Maße des gegenwärtigen preußischen Lehrplans wird zurückgehen dürfen. Es sind zusammen wöchentlich 44 Stunden, zwei Stunden weniger, als im badischen Gymnasiallehrplan, der aus den Beratungen von Wendt und von drei nicht mehr Lebenden hervorgegangen ist, die nicht weniger als Wendt entschiedene Verfechter des starken Vorwiegens der sprachlichen, speziell der altklassischen Studien im Gymnasium waren.

Reinhardt strich, um für die klassischen Sprachen oben mehr Raum zu gewinnen, von den 3 Stunden, die nach dem Normallehrplan in Untersekunda Geschichte und Geographie haben, und von den 3 für Geschichte in Obersekunda und Unterprima je eine. Das mag zu ertragen sein in Unter II, nachdem dorthin die Weiterführung des 1. Kurses der neueren Geschichte gelegt worden ist. Es scheint mir aber durchaus unzulässig in Ober II, auf welche Klasse jetzt der 2. Kurs der alten Geschichte beschränkt ist. Während in dem früheren preußischen Gymnasiallehrplan diesem hochwichtigen, grundlegenden Teil der Geschichte in den oberen Klassen zusammen 6 St. wöch. zur Verfügung standen, ist er im Goethegymnasium auf 2 reduziert. Und der dafür von R. gefundene Trost: „Der Ausfall in der alten

Geschichte kann zumteil dadurch gedeckt werden, daß die Lektüre der historischen Schriftsteller des Altertums systematisch geordnet und als geschichtliche Quellenkunde gewürdigt wird", — dieser Trost steht auf schwachen Füßen. Denn als Quellenkunde wurde diese Lektüre schon bisher von jedem verständigen Lehrer gewürdigt und getrieben; auch systematisch geordnet hat man sie bereits, soweit sich dies mit anderen Zwecken des klassischen Unterrichts verträgt. Bei der wesentlich beschränkten Zeit aber, die den antiken Historikern nach dem Lehrplan der Reformgymnasien gewidmet werden kann, wird man mit jener Würdigung und Ordnung entschieden weniger erreichen, als in den Normalanstalten. Und auch die mittelalterliche und neuere Geschichte werden notwendigerweise zu kurz kommen, wenn die Zeit von dem Untergang des weströmischen Reichs bis zum Ende des dreißigjährigen Krieges in zwei statt in drei wöchentlichen Stunden abgemacht werden soll.

Ferner nahm R. der Mathematik in Untersekunda und Oberprima die vierte Stunde, da die Schüler durch Vermehrung der mathematischen Stunden in den mittleren und unteren Klassen einen bedeutenden Vorsprung vor den andern Gymnasiasten haben würden. Ja, er hat in Aussicht genommen, auch für Obersekunda nur 3 Stunden anzusetzen. Hat er an seiner Anstalt lauter so vortreffliche mathematische Lehrer, wie der ist, den ich in Untersekunda kennen gelernt, dann mag ja vielleicht das reglementarische mathematische Ziel auch so noch erreicht werden. Aber auch hier muß ich, wie beim klassischen Unterricht, einwenden, daß es nicht so sehr auf Erreichung eines solchen Zieles ankommt, als darauf, daß der Geist des Schülers auf dem Wege hierzu in vollem Maße die Schulung empfange, die ihm von dem Lehrfach kommen soll; und das wird nach einer Verkürzung des mathematischen Unterrichts der oberen Klassen, wie sie an der Frankfurter Anstalt stattfinden soll, unseres Erachtens auch bei ausgezeichneten Lehrkräften schwerlich gelingen, bei anderen sicher nicht, zum Nachteil nicht bloß der künftigen Mathematiker, Naturforscher und Mediziner, sondern fast noch mehr zum Schaden derer, die sich später einem Studium auf dem Felde der „Geisteswissenschaften" zuwenden. Denn so verfehlt der Encyclopädismus für den höheren Unterricht, so notwendig (insbesondere für die Erziehung zu wissenschaftlichem Arbeiten) das Vorherrschen eines Unterrichtsgebietes ist, so muß doch solchen Unterrichtsfächern, welche die geistigen Kräfte in ganz anderer Richtung, als jenes Hauptgebiet, auszubilden vermögen, stets ausreichender Einfluß gewahrt bleiben. Das gilt z. B. für Mathematik und Physik in den Gymnasien. Ich habe die Meinung, daß die Mathematik in den humanistischen Anstalten mehrfach zu hoch geht, daß ferner auch die mathematische Repetitionsarbeit vielfach einen zu starken Aufwand von Kraft und Zeit beansprucht. Die 6 wöchentlichen Unterrichtsstunden aber, in denen die Sekundaner und Primaner ihr Denken auf dem mathematisch-physikalischen Gebiet üben, möchte ich als dringend wünschenswertes Komplement des wesentlich andersartigen historisch-philologischen Denkens festhalten. Auf der Berliner Konferenz bezeichnete sie als notwendig auch Helmholtz, der ja im Übrigen ebenda erklärte, daß er „als das beste Mittel, um die beste Geistesbildung zu erzielen, nur das Studium der alten Sprachen betrachten" könne.

6. Trotz der Beschränkung des mathematischen und geschichtlichen Unterrichts hat die Untersekunda nach dem Reinhardtschen Lehrplan wöchentlich 30 und haben die Obersekunda und die beiden Primen 31 obligatorische wissenschaftliche Stunden, wozu noch der dreistündige Turnunterricht und eine Chorgesangstunde für stimmbegabte Schüler treten (während nach dem preußischen Normalplan die Zahl der wissenschaftlichen Pflichtstunden in den drei obersten Kursen nur je 28 ist). Und zu den obligatorischen Fächern kommen nun noch die fakultativen: von Untersekunda an je 2 St. wöch. Zeichnen, von Obersekunda je 2 St. Englisch oder Hebräisch. Von der Ansicht, daß das Englische an allen deutschen Gymnasien obligatorisch werden sollte (wie es in einer Provinz Preußens der Fall), bin ich zurückgekommen; aber daß es fakultativ auch im positiven Sinn des Wortes sein muß, darin stimmen wohl fast alle überein. Und auch das Zeichnen und das Hebräische wird man als fakultative Fächer nicht missen mögen. Für manche Schüler wird sogar eines von diesen dreien als unentbehrlich angesehen werden. Da drängen sich zwei Fragen auf. Erstens: werden Schüler, die 33—34 (oder, falls sie stimmbegabt, 34—35) obligatorische Stunden wöchentlich haben, die Zeit finden, um sich am Englischen oder Hebräischen oder Zeichnen zu beteiligen oder gar (was unter Umständen recht wünschenswert ist) am Englischen und Zeichnen? Zweitens: wenn die Schüler diese Zeit noch finden, wird die Teilnahme nicht häufig zu wirklicher Überanstrengung führen, zumal das Plus obligatorischer Stunden, das sie gegenüber den Schülern in den anderen Gymnasien haben, sich infolge der Vermehrung von Lektionen einstellt, für die und in denen recht intensiv gearbeitet werden muß, von lateinischen und griechischen? Die zweite Frage kann m. E. nur mit Ja beantwortet werden. Denn auch abgesehen von jenen Freifächern wird nach meiner Ansicht die Überanstrengung in den obersten Kursen nicht ausbleiben, wenn man sich bestrebt, überall die gleichen Ziele, wie in den Normalgymnasien zu erreichen; und das Urteil über die neue Organisation dürfte dann eines Tages ähnlich lauten, wie das des Professors der Geschichte Odhner an der Universität Lund über die analoge Gestaltung des schwedischen höheren Schulwesens. Der nämlich erklärte 1885 in einem amtlichen Gutachten, aus dem ich Mitteilungen in der Schrift über die Einheitsschule S. 42 u. 95 gemacht habe: zu den allgemein „bekannten und anerkannten" Mißständen, die aus der Aufschiebung des Beginns des Lateinunterrichts auf mittlere Klassen hervorgingen, gehöre auch der, daß „allzuviel Muße in dem früheren Stadium der Schule und Überbürdung in dem späteren zu finden sei."[1]) Wie am Aarauer Gymnasium dieser Aufschub des klassischen Unterrichts auch bei talentvollen Schülern thatsächlich Überbürdung zur Folge hatte, das steht mir immer noch lebendig vor Augen. Hat man in Deutschland nötig, dieselben Erfahrungen zu machen, um klug zu werden?[2])

---

[1]) ein Urteil, mit dem das zur selben Zeit abgegebene Gutachten des Lunder akademischen Konsistoriums (Senats) über die Organisation der höheren Schulen vollkommen übereinstimmt. Denn auch dort wird es für besser erklärt, wenn das Latein auf einer früheren Stufe, nicht erst in der unserer Untertertia entsprechenden Klasse begönne, damit — so lautet der eine Grund — Überanstrengung der Schüler vermieden werden könnte. Andere Urteile ähnlichen Inhalts aus den skandinavischen Ländern findet man S. 40 ff. der oben angeführten Schrift.

[2]) Es ist merkwürdig, daß man in Preußen bei der Schulreform aus gesundheitlichen und didaktischen Gründen meinte, durchaus auf 28 wöchentliche wissenschaftliche Lektionen für die drei

7. Und noch Eines würde sich bei uns aus der Adoption des lateinlosen Unterbaues entwickeln, was allerdings den Feinden der humanistischen Schulbildung sehr erfreulich wäre, aber Reinhardt und den Gleichgesinnten doch sehr schmerzlich: die immer weiterschreitende Verkürzung der klassischen Schulstudien. Denn daß man in der Verminderung von Jahreskursen und Gesamtstundenzahlen für Lateinisch und Griechisch nicht bei der von Reinhardt innegehaltenen Grenze Halt machen würde, darüber kann kein Zweifel sein.

Bei der Gelegenheit will ich meinem Kollegen vertrauen, daß ich selbst einmal in der ersten Zeit meiner Aarauer Thätigkeit auf den Einfall kam, statt der 5 griech. Jahreskurse mit 6+6+6+7+7 Stunden, die ich vorfand, vier mit je 8 Stunden vorzuschlagen, wie Reinhardt gethan. Der Grund lag in den besonderen Verhältnissen der dortigen Anstalt. Der erste griechische Kurs wurde, wie ich oben bemerkt habe, am Aarauer Progymnasium oder einer der vielen Bezirksschulen des Kantons durchgemacht, und während die Progymnasiasten durch unsere Hand gingen und auch aus einzelnen Bezirksschulen Schüler mit guten elementaren griechischen Kenntnissen kamen, empfingen wir aus anderen recht unbefriedigend vorbereitete. Zur Beseitigung dieses Mißstandes sollte nun nach meinem Vorschlag erst in der untersten Klasse des eigentlichen Gymnasiums Griechisch begonnen und der Ausfall des einen Jahres durch Vermehrung der wöchentlichen Stundenzahl gut gemacht werden. Ich teilte meinen Plan dem damaligen Erziehungsdirektor, einem auch außerhalb der Schweiz bekannten Manne, Dr. Augustin Keller, mit; der aber erwiderte mir: er glaube erstens, daß man weiter komme, wenn der Schüler fünf Jahre lang jeden Wochentag mindestens eine, während zweier Jahre an einem Tage auch zwei griechische Stunden habe und sich mit dem Griechischen täglich zu Hause beschäftige, als wenn die Beschäftigung mit dieser Sprache durch vier Jahre bei acht wöchentlichen Stunden gehe. Der Hauptgrund aber, weswegen er im Interesse des griechischen Unterrichts mein Projekt ablehnen müsse, sei der: vielleicht könne es auf wenige Jahre gelingen, anderen Unterrichtsgegenständen die zwei Stunden oder die eine abzunehmen, welche dem Griechischen wöchentlich in den vier Gymnasialklassen zugelegt werden sollten; später aber werde zweifellos eine Reaktion eintreten, man werde jene Verkürzung anderer Lehrfächer für unzuträglich erklären und finden, wenn das Griechische täglich eine Stunde habe und die Jungen sich darauf regelmäßig vorbereiten müßten, so sei das genug. Und der alte Schul- und Staatsmann hatte Recht, wie mir ganz klar wurde, als ein Jahr darauf die 7te griechische Stunde in der obersten und zweitobersten Klasse und noch ein Jahr später auch die siebente Lateinstunde in der obersten Klasse um anderen Unterrichts willen fiel.

Glaubt man, daß in Deutschland Ähnliches nicht vorkommen könnte? Die Neigung von seiten vieler Reformer ist jedenfalls in höchstem Grade vorhanden. Direktor Treutlein hatte schon, abweichend vom Goethegymnasium, für die von ihm geleitete Anstalt „eine etwas geringere Stundenzahl für Latein geplant, um andern

obersten Kurse herabgehen zu müssen, daß man aber kein Bedenken trug, der Frankfurter Reformanstalt höhere Stundenzahlen zu bewilligen.

Fächern eine etwas größere Stundenzahl zuzuweisen". Doch das Großh. Ministerium bestand darauf, „daß die Einhaltung des Frankfurter Stundenplans hinsichtlich des Unterrichts in den alten Sprachen das Mindestmaß des Betriebs dieser Fächer darstelle". Ob jede Regierung diesen Bescheid geben wird? zumal nachdem die lateinischen Leistungen der Goethegymnasiasten wiederholt als überaus glänzend gepriesen worden sind? Weist man doch jetzt schon auf jene Resultate hin, um zu beweisen, daß ein paar Lateinstunden auf den obersten Stufen einer Realschule genügen werden, zu allerlei Universitätsstudien vorzubereiten. Reinhardt sagte von seinem Lehrplane: „Man würde demselben das Herzblatt ausbrechen, wenn man, um die realistischen Fächer zu vermehren, die alten Sprachen in den oberen Klassen verkürzen wollte". Ich bin sicher, diese Verkürzung wird in Reformgymnasien stattfinden. Erst weniger Jahreskurse, dann Beseitigung des Plus von Wochenstunden[1]).

Und auch die Jahreskurse werden noch verringert werden. Bezüglich des Griechischen ist das Streben jetzt schon da. Der Verein für Schulreform in Bayern erklärt in seinen Mitteilungen vom April v. J.: „Das in § 1 unserer Statuten hingestellte Ziel deckt sich nicht ganz mit den in Frankfurt getroffenen Einrichtungen. Wir hatten den Unterbau sechsklassig gedacht, so daß nur die obersten drei Klassen als humanistische, resp. Realgymnasialklassen getrennt neben einander bestehen sollten. In Frankfurt aber ist der gemeinsame Unterbau nur fünfklassig. Weil wir nun praktische Leute sind — unbeschadet unseres Idealismus — und wo möglich nur Erreichbares anstreben, so haben wir seit Gründung des Frankfurter Reformgymnasiums die Verwirklichung der dortigen Einrichtungen auch bei uns als nächstes Ziel angesehen und uns zunächst mit der Frankfurter Reform für solidarisch erklärt." „Nächstes Ziel" und „zunächst". Auch ist an Reinhardt schon wiederholt die Frage gerichtet, ob es nicht mit 3 Jahren Griechisch auch gehe.

[1]) In einem „zur Schulreform" betitelten Artikel der Reformzeitschrift (Jahrg. IX Nr. 4) spricht Dr. Viereck in Braunschweig seine „schweren Bedenken gegen die starke Betonung des Lateinunterrichts auf den beiden Tertien" der Reformgymnasien aus. Die Folge sei, daß Französisch und Deutsch eine zu geringe Berücksichtigung erführen. Drei Stunden Französisch und drei Stunden Deutsch seien zu wenig auf dieser Stufe. Und, glaube man wirklich, daß nur mit 10 Stunden Latein in den Tertien auszukommen sei, so könne sicher die Stundenzahl für Latein von Unter II bis Ober I herabgesetzt werden. Und der Verfasser fordert zu Gunsten anderer Fächer „mit allem Nachdruck" 7+6+6+6, so daß das Lateinische in den sechs Kursen zusammen wöchentlich 45 Stunden hätte, nicht 52, wie im Goethegymnasium, oder gar 62, wie in den preußischen Normalgymnasien. — Reinhardt sagte mir einmal, er müsse sich nach zwei Seiten wehren. In der That, er wird es nötig haben. — Sehr amüsant aber ist mir gewesen, daß H. Viereck Worte von mir über den klassischen Schulunterricht in Österreich: dieser sei nicht tot, auch nicht im letzten Stadium der Schwindsucht, es trete einem in Österreich Begeisterung für den humanistischen Unterricht entgegen, — daß V. diese Worte zu der Schlußfolgerung benutzt hat: „Also sind 52 Lateinstunden, wie sie das Goethegymnasium hat, noch zu viel." Die österreichischen Gymnasien nämlich haben nur 50. Aber auch das scheint ja Hn. Viereck noch ein Übermaß. Auf der Bamberger Versammlung des Gymnasialvereins und im Hum. Gymn. 1894 S. 81 habe ich mich über den unleugbaren Mangel geäußert, der den Gymnasien Österreichs wegen des dem klassischen Unterricht dort zugewiesenen knappen Zeitmaßes anhaftet. Wenn trotz dieses Maßes in ihnen noch etwas geleistet wird, das meine von Viereck zitierten Worte rechtfertigt, so wird das, abgesehen von dem höchst verständigen und eifrigen Unterrichtsbetrieb, wie er mir entgegengetreten ist, dem Umstand verdankt, daß das Latein zwar nicht während 9, aber doch während 8 Jahre und das Griechische während 6 Jahre in Österreich gelehrt wird, und daß die beiden antiken Sprachen die einzigen obligatorischen Fremdsprachen an den dortigen Gymnasien sind (auch das Französische ist fakultativ).

Betrachtet man den Schnitt in dem Lehrplan nach der Untersekunda als etwas Rationelles und sieht man das Griechische nicht mit Reinhardt als einen Unterrichtsgegenstand von tiefgehendster Bedeutung an, so liegt es ja auch ganz nahe zu sagen: Lieber noch ein Jahr warten! Man will dann etwa dem Unterrichtsfach zum Ersatz noch mehr als acht wöchentliche Stunden gewähren: der Trost für Verminderung der Jahreskurse durch Vermehrung der Wochenstunden wiederholt sich.[1]) Aber woher dieses Plus von griechischen Stunden gewinnen? Anderen Lehrgegenständen noch wieder Stunden nehmen, würde die obersten Klassen des Gymnasiums zu einer Fachschule für klassische Philologen stempeln, die aber gerade für diese jedem Verständigen wieder weniger geeignet erscheinen würde, Jedem, der wünscht, daß künftige Lehrer des Lateinischen und Griechischen sich als Schüler mit den sonstigen Schulwissenschaften nicht weniger vertraut machen, als die, welche andere gelehrte Berufe ergreifen. Oder soll etwa die Gesamtstundenzahl noch vermehrt werden? Das würde ein Stundenmaß ergeben, zu dem schwerlich ein Schüler verpflichtet werden könnte. Und so würde aller Wahrscheinlichkeit nach das Ende vom Liede sein, daß das Griechische zu einem Freifache gemacht würde. Das aber wäre nicht nur nach meiner, sondern sicher auch nach Reinhardts Meinung das Ende des Gymnasiums der Neuzeit[2]), ein Ende, das schon mehrfach dort eingetreten ist, wo man das Griechische so nah an den Ausgang geschoben hatte, daß man es schließlich leicht aus dem Kreis der Pflichtgegenstände hinausschieben konnte, ein Ende, das Reinhardts Kampfgenossen für die Reformschulen zum weitaus größten Teil mit Beifallklatschen begrüßen würden, R. allerdings mit wesentlich anderer Stimmung sähe, zumal er sich dann sagen müßte, was er sich, meine ich, jetzt schon, wenn er seine Weggenossen und die Entwicklung der Dinge in anderen Ländern ansieht, sagen könnte, daß die Bahn, die er betreten hat, keineswegs zur Rettung des humanistischen Gymnasiums, sondern zum Gegenteil führt. —

Es ist in jüngster Zeit der Empfehlung der Reformschulen öfter das Verlangen beigefügt worden, daß A l l e n, d i e e i n e n n e u n j ä h r i g e n h ö h e r e n S c h u l k u r s d u r c h g e m a c h t, d i e g l e i c h e n B e r e c h t i g u n g e n zuteil werden möchten, ein Wunsch, der bisweilen auch von Gegnern der Schulreform ausgesprochen worden ist. Es verbindet sich damit bei diesen wie bei einzelnen Verfechtern der Reform die Vorstellung, daß man dann viel eher imstande sein werde, den Charakter des lateinisch-griechischen Bildungsweges zu wahren und auszuprägen, weil ja Niemand mehr durch Rücksicht auf die Berufswahl gezwungen wäre, diesen Weg zu betreten. Doch auch, wenn

---

[1]) Oder man verzichtet fröhlich auch auf diesen Trost und setzt zwar für O. II 10 griechische Stunden, aber für U. I und O. I je 7, also im Ganzen nur 24 an. So Hr. Dir. R e t h w i s c h.

[2]) Ein Charakteristikum d e s G y m n a s i u m s d e r N e u z e i t ist eben die s t ä r k e r e B e t o n u n g d e s G r i e c h i s c h e n, verbunden mit einer gewissen Beschränkung der Anforderungen im Lateinischen, die Schätzung des griechischen Unterrichts als eines unentbehrlichen Gliedes im Organismus der humanistischen Anstalten, eines Gliedes, mit dem die Religionslehre, das Deutsche, Lateinische, die Geschichte, die philosophische Propädeutik (zumteil auch das Französische) in enge Wechselbeziehung treten. Die „Entdeckung“ unserer pädagogischen Fortschrittler, daß das früher nicht so war, und die Forderung, daß wir zu dem früheren Zustand zurückkehren sollten, sind höchst wunderlich. Die fortschrittlichen Stürmer werden hier zur Abwechslung Reaktionäre: die, welche das Griechische wieder zu einem fakultativen Unterrichtsfach machen wollen, haben den p ä d a g o g i s c h e n K r e b s g a n g angetreten.

jener Wunsch erfüllt würde, wären die Aussichten für den humanistischen Schulunterricht bei Einführung der Reformschule nicht günstiger: *die Schädigung des Charakters des lateinisch-griechischen Bildungsweges durch die verstümmelnde Unterbauorganisation würde dann keineswegs geringer sein.* Denn die Ansicht, daß den verschiedenen Schulgattungen größere Freiheit in Wahrung und Entfaltung ihrer Besonderheit aus Berechtigungsgleichheit erwachsen würde, ist ein starker Irrtum. Ich muß in dieser Hinsicht bei dem verharren, was ich im Hum. Gymn. 1894 S. 178 ausgeführt habe, und freue mich, nicht wenige Zustimmungen zu dieser Meinungsäußerung erhalten zu haben. Eine stärkere Differenzierung der drei neunjährigen Schulgattungen, welche etwa zugleich mit der Berechtigung der Abiturienten aller dieser Anstalten zur Ergreifung aller Berufsarten eingeführt würde, hielte nicht Stand, sondern die Verhältnisse würden früher oder später und wahrscheinlich sogar recht bald eine über das gegenwärtige Maß noch hinausgehende Annäherung der drei Gattungen an einander herbeiführen. Konkurrenten nach denselben Zielen werden im Laufe der Zeiten einander immer ähnlicher. *Will man Schularten auf die Dauer in ihrem Lehrplan stark differenzieren, so muß man ihnen klar gesonderte Ziele setzen.*[1])

Sollten denn aber Reformgymnasien gar keinen didaktischen Vorzug haben? Die Gerechtigkeit verlangt, die Möglichkeit eines solchen anzuerkennen. Er wird aber *nur dann* vorhanden sein, wenn man an Gymnasien mit neun Lateinjahren in einem wichtigen Punkt einer fehlerhaften Praxis folgt und die Reformschulen diese Praxis vermeiden.

Die Frage, wie weit die Gymnasiasten sich heutzutage noch *in dem Gebrauch der antiken Sprachen üben* sollen, ist von Fachleuten und von Laien viel besprochen. Nichts häufiger, als der Ruf, es komme doch nur darauf an, daß der

[1]) Man sehe in dem Gesagten nicht etwa eine Minderschätzung der *Oberrealschulen*, für die ich bei jeder sich bietenden Gelegenheit eingetreten bin. Wie es zumal in unserer Zeit, bei der sich gegenwärtig in Deutschland vollziehenden Entwicklung von Technik, Industrie und Handel eine starke Lächerlichkeit wäre, wenn man die gelehrten Berufsarten höher als die praktischen stellte, in demselben Grade wäre es absurd, die Anstalten geringer zu achten, welche auf die letzteren Berufswege vorbereiten. Aber ihr Wert ist, wie der Wert der Gymnasien, dadurch bedingt, daß sie ihren eigentümlichen Charakter bewahren und scharf ausprägen. *Wir brauchen Anstalten, die in ihrer ganzen Anlage nnd Methode auf sogenannte gelehrte Berufe vorbereiten; wir brauchen aber auch solche, die mit wesentlich anderer Anlage und Unterrichtsmethode den Weg zur Technik und den anderen Zweigen praktischer Thätigkeit führen.* Wan möge denen, welche sich nach Absolvierung eines Gymnasiums einem technischen Fach zuwenden wollen, ebenso das Erbringen von besonderen, außer dem Gymnasiallehrplan liegenden Befähigungsnachweisen auferlegen, wie von den Oberrealschulabiturienten, die sich besonnen haben, eine gelehrte Laufbahn einschlagen zu wollen, entsprechende Nachweise gefordert werden. *Man mute aber nicht der einen und der anderen Anstaltsgattung zu, für beide Berufsrichtungen zu sorgen,* wie dies thatsächlich geschieht, wenn ihren Abiturienten alle Wege offen stehen sollen. Dadurch wird der Lehrplan der Gymnasien und der Oberrealschulen, wird unser ganzes höheres Schulwesen gründlichst verpfuscht. Mit vollkommenem Recht hat *Theobald Ziegler*, der doch ein warmer Freund der Realschulen ist, bemerkt, daß schon die jetzt in Preußen den Realschulabiturienten erteilte Berechtigung zu den Studien der Mathematik und Naturwissenschaften auf der Universität eine große Gefahr für diese Anstalten sei: es sei der Apfel des Sündenfalls, den man ihnen dargereicht.

Doch diese Frage bedarf einer eingehenderen Erörterung, zumal gegenüber den neuesten Versuchen *zu beweisen, daß die Oberrealschulbildung nicht bloß gleich hohen Wert wie die Gymnasialbildung habe* (was auch wir behaupten), *sondern den völlig gleichen*, daß ihre *Ziele* und *Wirkungen* sich durchaus nicht von denen der Gymnasialbildung unterscheiden.

Schüler die Schriftsteller verstehen lerne (oder, wie es gern heißt, den „Geist" der Autoren erfasse). „Also fort mit allem Übersetzen ins Griechische und ins Lateinische!"

Solche Schlußfolgerung ist bei Laien zu entschuldigen; ein Pädagoge, der so urteilt, zeigt starken Mangel an Erfahrung.

Übrigens denken keineswegs alle Nichtfachmänner so. Wir haben oben ein Wort Goethes angeführt, das der entgegengesetzten Ansicht entsprungen ist, und im Jahrg. 1895 unserer Zeitschrift eine Stelle aus der Rede des bekannten Physiologen Prof. Ludimar Hermann über die Vorbildung für das medizinische Universitätsstudium, wo auch für das Griechische die schriftlichen Übungen als unentbehrlich bezeichnet werden. Und, handelte es sich um eine Sammlung von ähnlichen Äußerungen hervorragender Nichtpädagogen und Nichtphilologen, so wäre noch mancher zu nennen, z. B. von Treitschke. Hier möchten wir nur noch die Worte zitieren, die im April 1896 der Chef der badischen Unterrichtsverwaltung, Staatsminister Dr. Nokk, in unserer II. Kammer gegenüber Angriffen auf die lateinischen und griechischen Scripta sprach. Im Studium der alten Sprachen — führte er aus — dürfe die formale Seite nicht so herabgedrückt werden, daß man keine Fähigkeit, keine sichere Erkenntnis des sprachlichen Ausdrucks mehr erreiche; denn sonst habe der Genuß an der Lektüre und das Verständnis ein Ende. Im Latein aber komme der logisch schulende Wert der Sprache hinzu. Daher bleibe man in Baden bei den Schreibübungen, die das sicherste Mittel seien, die grammatischen Gesetze einzuprägen und das Gelernte festzuhalten, bis in die oberste Stufe. Der Betrieb der alten Sprachen dürfe nicht etwas Mittelmäßiges zeitigen, sonst habe er keinen Wert.

Unter den großen Lehrern der Pädagogik aber möchte ich in dieser Frage an Herbart erinnern und an den Professor der Philosophie Willmann in Prag, der in seiner Didaktik II 91 ff. den engen Zusammenhang zwischen Verständnis der fremdsprachlichen Schriftwerke und Übungen im Gebrauch der Fremdsprachen lichtvoll dargelegt hat: „Für den Bildungsgehalt der Sprachlehre kommt ihre technische und ihre exegetische Seite gleicherweise in Betracht. Verstehen und Produzieren, Aufnehmen und Selbstmachen, Kennen und Können hängen auf diesem Gebiet nicht minder eng zusammen als auf dem der Kunst. Schreiben- und Redenkönnen erschließt ebenso das Verständnis von Sprachwerken, wie musikalische und graphische Fertigkeit das Verständnis von Werken der Tonkunst und Malerei. Die Grammatik darf den Charakter als Sprachkunstlehre nicht ablegen, wenn nicht auch ihre Leistung als deutende Disziplin gefährdet werden soll"; Worte, die sich auf alle Fremdsprachen beziehen, aber für die antiken in ganz besonderem Maße gelten, weil diese von unserer Muttersprache in den Gesetzen der Formenbildung und Wortfügung unvergleichlich stärker abweichen, als die modernen Fremdsprachen, die in deutschen Schulen gelehrt werden.

Nun, die Ansicht, daß überhaupt keinerlei Anwendung der alten Sprachen im Unterricht stattfinden soll, können wir auf sich beruhen lassen; dagegen giebt es eine mittlere Meinung, die nicht unbeachtet bleiben darf. Nach dieser sollen zwar

die Elemente der antiken Sprachen durch Übersetzungen in sie eingeprägt werden; aber wenn das in den unteren und mittleren Klassen geschehen, so könne man dann in den oberen Kursen die Übungen im Gebrauch des Lateinischen und Griechischen ohne Gefahr ganz aufgeben: durch die Lektüre würden ja die sprachlichen Kenntnisse immer frisch erhalten, und die alten Autoren würden, wenn man die Zeit nicht mit sprachlichen Übungen vergeude, in viel größerem Umfang gelesen werden.

Wir wollen uns einmal auch bezüglich des Lateinischen auf den Standpunkt stellen, daß der einzige Zweck des Unterrichts die Lektüre sei, daß eine Sprachvergleichung, wie sie bei der Übersetzung aus der Muttersprache in ein so wesentlich verschiedenes Idiom geübt wird, ebenso wie die Denkarbeit, die bei freierer Anwendung dieses Idioms stattfindet, für die Schüler keinen Wert habe. Für die Lektüre aber muß man, wenn überhaupt von einem wissenschaftlichen Ertrag der klassischen Gymnasialstudien, von Erziehung zu wissenschaftlicher Arbeit die Rede sein soll, festhalten, daß die Aufgabe der Schüler nicht etwa bloß darin bestehen darf, Verständnis und Übertragung der antiken Texte im Wesentlichen vom Lehrer oder von einem der fast alles Nachdenken unnötig machenden Kommentare zu empfangen und das Empfangene möglichst genau zu reproduzieren. Vielmehr müssen die jungen Leute allmählich dahin gelangen, auf der Grundlage ausreichend fester sprachlicher Kenntnisse den Sinn des Autors (soweit nicht besondere Schwierigkeiten vorliegen) selbständig zu erfassen und eine Übersetzung zu finden, die den Gedanken ohne empfindliche Verletzung des deutschen Sprachgebrauchs zum Ausdruck bringt.

Ob nun dies in den oberen Klassen ebenso gut erreicht werden kann, wenn hier die Übungen in der Anwendung der antiken Sprachen ganz wegfallen, oder ob das Festhalten dieser Übungen Sicherheit und Schnelligkeit im Verstehen der Klassiker und damit zugleich die Freude an der Lektüre wesentlich mehrt, — das ist eine Frage, die lediglich durch Empirie, durch die Vergleichung möglichst vieler Erfahrungen gelöst werden kann. Ich habe mich bemüht, solche Erfahrungen zu sammeln und meine, daß die Zahl der von mir aus Beobachtung eigener und fremder Praxis und aus Mitteilung geschöpften nicht allzu gering ist: sie stammen aus verschiedenen Staaten und aus gleichorganisierten Schulen mit verschiedenem Betrieb und gründen sich endlich auf Vergleichung der Unterrichtsergebnisse, die in denselben Anstalten zu verschiedenen Zeiten bei abweichendem Lehrverfahren zu Tage getreten sind. Und diese Erfahrungen führen mich sämtlich zur Bejahung der zweiten Frage; nicht in der Weise, daß ich behauptete: wenn man im Griechischen und Lateinischen die Übungen in der Anwendung der Fremdsprachen auf den oberen Stufen ganz oder fast ganz fallen läßt, so kann dabei überhaupt gar nichts mehr herauskommen. Wohl aber behaupte ich: die Lektüre ist in dem bezeichneten Fall ungleich mehr durch Besprechung grammatischer Trivialitäten aufgehalten, ist infolgedessen viel weniger umfangreich und erfreulich, bringt den Schülern den Autor ungleich weniger nahe. Wenn es an der aargauischen Kantonsschule nach dem, was ich oben mitteilte, in beiden klassischen Sprachen trotz beschränkterer Stundenzahl doch noch möglich war, zu leidlichen Resultaten in der Lektüre zu gelangen, so geschah es, weil man die Übungen im Griechischschreiben wie im Lateinschreiben

bis obenhin beibehielt. Wenn umgekehrt an Gymnasien verschiedener deutscher Staaten ein zweifelloser Rückschritt in der klassischen Lektüre der oberen Klassen stattgefunden, so ist Hauptursache das Minus von Festigkeit in den sprachlichen Kenntnissen, das von dem völligen oder starken Zurückdrängen der Anwendung der klassischen Sprachen auf den oberen Stufen herrührt. Denn das Festhalten dieses Wissens gelingt in der That ebenso, wie das Einprägen, am sichersten und mit dem geringsten Zeitaufwand durch eigenen Gebrauch[1]).

Aber was hat dies mit den Reformgymnasien zu thun? Der Zusammenhang ist dieser. Sollte man von der fehlerhaften Zurückdrängung der sprachlichen Übungen in den oberen Klassen, wie sie an einem großen Teil der Gymnasien mit neunjährigem Lateinunterricht jetzt stattfindet, nicht zu dem richtigen, durch die Aufgabe des humanistischen Gymnasiums gebotenen Betrieb zurückkehren, und sollten sich andererseits Reformschulen nicht auf die falsche Bahn drängen lassen, wie in ihnen ja der spätere Beginn des klassischen Unterrichts und die geringere Zahl seiner Jahreskurse die Beibehaltung solcher Übungen auch noch auf der obersten Stufe dringend nahe legen, — dann könnte der Fall eintreten, daß die Sicherheit des sprachlichen Wissens und die grammatische Solidität der Interpretation einmal in der obersten Klasse eines Reformgymnasiums größer wäre als in der eines mit ihm verglichenen Gymnasiums nach gewöhnlichem Lehrplan. Und die Praxis, die ich freilich nur auf den mittleren Stufen des Goethe-Gymnasiums beobachten konnte, scheint mir zu beweisen, daß Reinhardt und seine Kollegen dem eben Ausgeführten völlig zustimmen und ihrerseits es durchaus nicht daran fehlen lassen werden, den Übungen in dem Gebrauch der klassischen Sprachen überall einen zureichenden Raum zu wahren. Den eigentlichen Reformern wird allerdings das gerade recht wenig zusagen. Sie haben Geschmack nur an dem Fehlerhaften der Reformschulen, und ihr Einfluß auf sie wird es sicher unmöglich machen, daß der bezeichnete eventuelle Vorzug solcher Schulen vor einem Teil der anderen Gymnasien je ein Vorzug aller Reformgymnasien ist. Und auch daß es ein dauernder Vorzug einzelner von ihnen sein wird, scheint mir nicht erwartet werden zu können.

Aber die „sozialpolitischen" Vorzüge der Reformschulorganisaton! Die Beseitigung der schweren sozialen und politischen Mißstände durch sie!

[1]) Der eigene Gebrauch der Fremdsprachen, der zu den obengenannten Zielen führt, besteht bekanntlich aus recht verschiedenartigen Übungen. In welchem Maße die einzelnen Methoden empfehlenswert sind, darüber ist man und kann man verschiedener Meinung sein. Mir scheint öfter durch Unduldsamkeit gegen Verfahrungsweisen, denen man andere vorziehen zu müssen glaubt, gefehlt zu werden. Schriftliche Übertragungen von niedergeschriebenen oder nur vorgesprochenen deutschen Sätzen, — mündliche oder schriftliche Übertragungen aus Übungsbüchern, — Übersetzungen, die die Kenntnisse der Schüler prüfen sollen, und die übenden, mit Hilfe des Lehrers und unter gemeinsamer Überlegung gefertigten (wie sie von Herbart besonders empfohlen sind), — mehr oder weniger frei gehaltene Referate über das im Autor Gelesene (wie sie Herbart gleichfalls empfahl), mündlich oder schriftlich, — auch das Fordern von Antworten in der fremden Sprache auf solche Fragen mit Anlehnung an das, was gelesen worden ist, — von diesen Methoden ist bald die eine, bald die andere besonders empfehlenswert: denn nach den Umständen muß sich auch hier die Wahl der Verfahrungsweise richten, vor Allem nach der Begabung der Mehrzahl der Schüler und nach ihrem Wissensstand. Steht es damit gut, so kann man die Übung des Referierens und die an letzter Stelle bezeichnete in der That recht wohl auch im griechischen Unterricht anwenden, und gerade sie erweisen sich mir als sehr förderlich für die Lektüre, wie ja die gleichen im lateinischen Unterricht vielfach erprobt sind.

Wie wenig stichhaltig auch die für diese Vorteile vorgebrachten Argumente sind, ist von mir vor sechs Jahren erörtert worden. Sodann hat Herr Direktor Dr. Georg Schulze in der Programmabhandlung des französischen Gymnasiums zu Berlin v. J. 1895, in der die Neugestaltung des Lehrplans dieser Anstalt (mit Französisch von VI, Latein von IV an) motiviert ist, zugleich S. 29 ff. dargelegt, daß er mit der durch ihn ins Werk gesetzten Reorganisation seiner Anstalt sehr weit von der Billigung eines dreijährigen Unterbaus für Gymnasial-, Realgymnasial- und Oberrealschulklassen entfernt sei, und hat in scharfer Weise die sozialen Gründe kritisiert, um deren willen nach dem Wunsche der Reformer „unser gesamtes höheres Schulwesen und alle Grundsätze einer vernünftigen Pädagogik auf den Kopf gestellt werden" sollten[1]). Die auch in sozialer Hinsicht vielverheißende Empfehlung des Karlsruher Reformgymnasiums durch Hn. Dir. Treutlein, die vor Eröffnung der Anstalt im Mai 1896 an das Elternpublikum gesandt wurde, veranlaßte mich endlich noch zu einigen Gegenbemerkungen in einem badischen politischen Blatt, die ich mir erlaube hier ziemlich unverändert zu wiederholen.

Der soziale und politische Vorteil der Reformschulorganisation, den man früher in erster Linie nannte, war die Verminderung des Zudrangs zu den gelehrten Berufsarten. Bekanntlich verfaßte H. Dir. Treutlein am Ende der achtziger Jahre eine Schrift über die vom Allgemeinen Deutschen Realschulmänner-Verein gestellte Preisfrage: welches die Ursachen und welches die etwaigen Heilmittel jenes Zudranges seien; und als wirksamstes Mittel wurde von ihm eine Umgestaltung unseres gesamten höheren Unterrichtswesens bezeichnet, bei der an Stelle der bisherigen völligen Getrenntheit der Anstaltsgattungen ein sechsjähriger lateinloser Unterbau für Alle, die eine höhere Schulbildung suchen, mit einem zweigliedrigen Oberbau von drei Jahren treten sollte. In der oben genannten Empfehlung der Karlsruher Reformschule aber sucht man vergebens die Erwähnung jenes von der Unterbauorganisation zu erwartenden Vorteils. Und, daß der Vorteil auch gar nicht erwartet werden darf, daß der gemeinsame Unterbau in Wahrheit die Überfüllung der gelehrten Berufsarten nicht zu vermindern, sondern zu vermehren geeignet ist, dafür zeugen in so einleuchtender Weise Erfahrungen, die in anderen Ländern gemacht sind, wo die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau besteht, daß auch der Widerwillige sich dem wohl nicht ganz verschließen kann. (Beweisende Thatsachen sind zusammengestellt im Humanist. Gym. 1891 S. 103—112.) Die Überproduktion von Juristen und Ärzten ist z. B. in Schweden noch stärker als bei uns. Die Meinung: bei der dortigen Schulorganisation werde doch wohl nach Absolvierung des sämtliche Schüler umfassenden, dreijährigen Unterbaus (wo von Fremdsprachen nur das Deutsche gelernt wird) die Schar der zu gelehrten Studien ungeeigneten Knaben nicht in die unterste Lateinklasse, sondern in die realistische Abteilung des Oberbaus übertreten und später dann einen praktischen Beruf ergreifen, — diese Meinung erweist sich als durchaus irrig. Die Kameraden, welche geeignet

[1]) Daß ich die Anschauung meines verehrten Kollegen bezüglich der Sprachenfolge nicht teile, erhellt aus den obigen Erörterungen; aber andererseits ist mir vollkommen klar, daß in einer Anstalt, in der das Französische zum größten Teil Unterrichtssprache ist, der fremdsprachliche Unterricht nicht so organisiert sein kann, wie in den übrigen Gymnasien.

sind, sich gelehrten Berufsarten zu widmen, ziehen vielmehr eine sehr große Anzahl Ungeeigneter nach sich in die gymnasiale oder realgymnasiale Abteilung. Kameradschaftliche Beziehungen und falscher Ehrgeiz erweisen sich als die ausschlaggebenden Motive. Daß man ebenso gut, wie Andere, den lateingriechischen oder doch den lateinischen Weg werde zurücklegen können, glaubt man um so eher, als man ihre Schwierigkeiten noch gar nicht selbst erfahren hat. Die Schülerzahl des lateinlosen Oberbaus schrumpfte deswegen in Schweden bisweilen in bedenklichster Weise zusammen.

Doch es giebt ja noch andere schreiende Mißstände, die ihren Grund in der geltenden Organisation des höheren Unterrichts haben sollen und die durch die Herstellung des gemeinsamen Unterbaus, wie man meint, sicher gehoben werden können.

Am schrecklichsten erscheint, am meisten nach Abhilfe ruft die — wie Treutlein versichert — „unüberbrückbare Kluft, welche gegenwärtig zwischen den Lateinlernenden und Lateinnichtlernenden geschaffen wird.“ Es hat uns das daran erinnert, wie einmal die Existenz des Realgymnasiums (die doch, wenn man sie verteidigen will, mit besseren Gründen verfochten werden kann) dadurch verteidigt wurde, daß man erklärte: „Bei dem Wegfall dieser Gattung von Anstalten würde ein Riß durch die ganze Nation gehen, man würde sich gegenseitig nicht mehr verstehen.“ Nach Treutleins Anschauung besteht also faktisch schon eine Kluft, über die keine Brücke führt, nämlich zwischen den lateinischen und den unlateinischen Seelen; sie würde aber, so meint Dir. Treutlein, nicht bestehen, wenn jene erst vom 12. und nicht schon vom 9. Lebensjahre an mit Latein durchtränkt würden. Hier hört nicht bloß die mathematische Evidenz, sondern auch völlig der Ernst auf. Nach jener Anschauung wäre wohl auch zwischen den beiden Geschlechtern durch die gegenwärtige Schulorganisation (soweit die Knaben Gymnasien besuchen) eine tiefe, streng scheidende Kluft geschaffen, und es müßte erst durch das Reformgymnasium eine Brücke geschlagen werden, damit die Frau den Mann, der Mann die Frau verstehe, ja, damit sich „das Herz zum Herzen finde“?

Ferner „muß nach der gegenwärtigen Organisation über den Bildungsgang, also meist auch über den Lebensweg der Knaben schon im 9. Lebensjahr entschieden werden.“ Deshalb soll die Entscheidung, ob jemand Latein zu lernen hat, vom 9. auf das 12. Lebensjahr verschoben werden. Wird dann aber wirklich klar geworden sein, welchen Lebensweg der Knabe einschlagen will oder soll? Herr Treutlein hat vor einigen Jahren (in seiner Preisschrift S. 147) die Worte drucken lassen: „Stellt sich nicht bekanntermaßen weit später erst als im 12. Lebensjahr die besondere Veranlagung des Jungen, seine besondere Vorliebe zur einen oder anderen Studienrichtung heraus?“ Ja, oft weit später. Das sehen wir, wenn Gymnasialabiturienten nicht bloß noch nicht wissen, welcher Fakultät sie sich zuwenden sollen, sondern auch noch nicht einmal, ob sie ein technisches oder ein sogen. gelehrtes Fach ergreifen, ob sie überhaupt studieren oder nicht vielmehr Offiziere, Post- oder Eisenbahnbeamte werden sollen. Und das wird auch nicht anders werden, wenn erst im 12. Lebensjahr des Jungen entschieden werden muß, ob er Latein lernen soll. Aus Schweden kam uns einst von einem älteren Schulmann

auf Befragen folgende Antwort: „Wenn die Knaben in die 4. Klasse (die Untertertia) kommen, so wissen sie ebenso wenig, was für ein vitæ genus sie wählen sollen; sie oder ihre Eltern wissen es kaum in höherem Grade im 6. Jahr (in Untersekunda), die meisten selbst noch nicht in Unterprima: in Oberprima beginnen sie in der Regel erst daran zu denken.“

Wenn aber Direktor Treutlein im Zusammenhang mit dem eben besprochenen Punkt davon redet, daß der Übergang aus einer der drei höheren Schulgattungen in die andere „fast unmöglich sei oder nur unter schweren Opfern an Mühe, Zeit und Geld durchgeführt werden könne“, so sieht hier auch die Wirklichkeit wesentlich anders aus, als Herrn Treutleins Vorstellung. Von einer erheblichen Schwierigkeit kann nur beim Übertritt aus einer mittleren oder oberen Klasse einer lateinlosen Schule in das Gymnasium die Rede sein. Doch Fälle, wo solcher Übergang gewünscht wird, kommen nach unseren und sonstigen Erfahrungen selten vor (was auch in Anbetracht des Zudranges zu den gelehrten Berufsarten recht gut ist), fast nur, wenn jemand einen überaus starken Trieb zu wissenschaftlichen Studien in sich spürt und seinen Lehrern und Eltern besonders befähigt nach dieser Richtung scheint; und, ist dies nicht Täuschung, so gelangt er bei Entgegenkommen und Unterstützung von seiten des Leiters und der Lehrer des Gymnasiums, an das er sich wendet, vermöge seines besonderen Talents und Eifers in nicht langer Zeit und ohne allzu schwere Opfer an Geld dahin, auch an den lateinischen und griechischen Stunden mit Nutzen teilnehmen zu können. Der manchmal gewünschte Übergang aber von einer unteren oder mittleren Gymnasialklasse in die einer lateinlosen Schule vollzieht sich meistenteils ohne besondere Schwierigkeit, wenn Entlassende und Aufnehmende Bereitwilligkeit zu helfen haben, wenn dem Gymnasiasten bei Kundgebung solcher Absicht gestattet wird, während des letzten Viertel- oder Halbjahres aus dem lateinischen und griechischen Unterricht wegzubleiben, und wenn er so Zeit gewinnt, sich im Französischen und Englischen so weit nachzuarbeiten, um dem Unterricht in diesen Sprachen an der Realschule folgen zu können (eine Ergänzung seines Wissens, die ihm doch durch seine Kenntnisse in den klassischen Sprachen sicher wesentlich erleichtert wird). Denn in der Mathematik ist der Vorsprung des Realschultertianers doch nicht so groß, daß der Gymnasialtertianer viel nachzuholen hätte, um mit jenem Schritt halten zu können. Der Übergang vollends vom Gymnasium zum Realgymnasium oder vom Realgymnasium zum Gymnasium erfordert, auch wenn er in den mittleren Klassen ausgeführt werden soll, nur unter ganz besonderen Umständen eine große „Aufbietung von Nacharbeit, Zeit und Geld.“ Nicht zu überwindende Schwierigkeiten ergeben sich für alle diese Übergangsabsichten nur bei solchen Knaben, die durch Unfleiß oder Unfähigkeit oder beides in gleicher Weise ungeeignet zum Fortkommen in lateinlosen Realschulen, Realgymnasien und Gymnasien sind.

Der Aufzählung von bösen sozialen Übelständen der geltenden Schulorganisation entspricht dann in dem Treutleinschen Empfehlungsschreiben eine Reihe von sozialen Vorteilen der neuen Schulgestaltung.

Vor Allem erscheint die Neuerung als Heilmittel gegen die schon besprochene Entschließungsnot. Beim Durchlaufen der drei untersten Klassen des gemeinschaftlichen Unterbaus in dem Reformgymnasium „kann — heißt es jetzt — die Befähigung des Schülers zum Betreiben mehr wissenschaftlicher Studien, insbesondere der alten Sprachen, erkannt werden, bevor diese selbst begonnen haben". Nun, wir sind neugierig, wie weit es an den verschiedenen Reformanstalten gelingen oder nicht gelingen wird, am Ende der Quarta, die „zu mehr wissenschaftlichen Studien Befähigten" von den Anderen zu unterscheiden, und wie weit es zweitens insbesondere an den Reformschulen, die keinen Realschuloberbau haben, gelingen wird, die zu mehr wissenschaftlichen Studien nicht Befähigten von dem Betreten des lateinischen Weges zurückzuhalten. Ich denke, es wird da im Allgemeinen gehen, wie in Schweden und wie auch in Frankreich. Als Ergebnis der Änderung nämlich, wonach in den französischen Lyceen das Latein bis zum 11. Lebensjahr hinausgeschoben wurde und in den zwei untersten Klassen dem Deutschen Platz machte, so daß man sich jetzt frühestens im 11. Lebensjahr des Jungen entscheidet, ob er Latein lernen soll oder nicht, — als Ergebnis hiervon bezeichnete uns ein erfahrener französischer Pädagog dies, daß so viele Jungen, wie früher mit 9 Jahren den Lateinunterricht begannen, jetzt mit 11 Jahren in denselben geschickt würden.

Ferner wird als besonderer Vorzug des Reformgymnasiums gerühmt, daß „der aus seinen mittleren Klassen austretende Schüler die Grundlagen einer Bildung besitzt, die nicht bloß ein Stückwerk von weiterhin nicht oder wenig benützbaren Anfängen, sondern alsbald verwendbar ist und dienlich für den Eintritt in den niederen und mittleren öffentlichen Dienst, sowie in das geschäftliche Leben." Also auch die, welche solche Absichten hegen, finden im Reformgymnasium vorzüglich ihre Rechnung. Es ist eine Schule, die jedenfalls die Absicht hat, allen zu dienen: wird sie auch jedem recht dienen? Statt „die Grundlagen einer Bildung" soll es wohl heißen „eine Bildung". Denn, wären nur die Grundlagen dieser Bildung gewonnen, so würde ja wohl nicht die plötzliche Verwendbarkeit gepriesen werden können. Der aus den mittleren Klassen des Reformgymnasiums, d. h. doch nach Absolvierung der Unter-, Obertertia oder Untersekunda Austretende wird also keine Bildung empfangen, die bloß ein gar nicht oder wenig benützbares Stückwerk wäre, während die aus den mittleren Klassen der bisher bestehenden Schulgattungen Entlassenen eine Art krüppelhafter Bildung erhalten? An die Oberrealschule kann Dir. Treutlein bei Betonung dieses Vorzuges der neuen Schulart nicht gedacht haben, wohl aber hat er offenbar das Gymnasium und das Realgymnasium im Auge, wie ja speziell das Abbrechen des klassischen Unterrichts durch die vor Absolvierung Austretenden öfter zu dem Urteil geführt hat, die halben und die Zweidrittel-Gymnasiasten hätten eine verkümmerte, unnütze Bildung empfangen. Aber wie steht's denn nun mit den halben und den Zweidrittel-Reformgymnasiasten in dieser Beziehung? Wer aus der Untertertia des Gymnasiums oder Realgymnasiums abgeht, hat 4 Jahre Latein gelernt, wer aus der Untertertia des Reformgymnasiums, nur 1 Jahr u. s. w.

Also sind die klassischen Stücke, die ein Reformschüler in mittleren Klassen empfangen hat, noch kleiner. Daß aber die Bildung, mit der jemand vom gewöhnlichen Gymnasium oder Realgymnasium nach Absolvierung der Untersekunda scheidet (was doch der häufigste Fall), nicht so gering zu schätzen ist, wie das gern geschieht, ist eine Überzeugung, die wir nicht bloß aus theoretischer Erwägung schöpfen, sondern aus der Erfahrung, welche man mit manchen solchen Zweidrittelabiturienten im Leben gemacht. Auch ihre französischen Kenntnisse sind keineswegs verächtlich, wenn der Unterricht ein ordentlicher war.

Endlich wird als Vorteil des Beginnens mit dem Französischen wunderlicherweise auch das hingestellt, daß dadurch „die Beziehung zwischen Schule und Haus vertieft werde". Wie das zu denken, ist nicht recht klar. Etwa in der Weise, daß jetzt auch Mütter, Tanten und Schwestern in größerer Zahl an der didaktischen Unterstützung der Sextaner, Quintaner und Quartaner bei dem fremdsprachlichen Unterricht teilnehmen können? Daß nur daraus nicht manchmal im Gegenteil Mißhelligkeit erwachse und das Verhältnis tiefer sinke.

Kurz: wenn man genauer zusieht, empfiehlt sich die Reformschulorganisation durch politische, soziale, häusliche Vorteile ebenso wenig wie durch didaktische.

Als Obiges geschrieben war, erhielt ich weiteres Material zur Beurteilung der Reformschulfrage, das mir nicht unwichtig scheint, bei einem vierzehntägigen Aufenthalt in Berlin. Ich werde davon in dem zweiten Heft dieses Jahrgangs unserer Zeitschrift, das zugleich mit dem ersten ausgegeben wird, Mitteilung machen. G. Uhlig.

Litterarische Anzeige.

Sammlung **wissenschaftlicher Kommentare** zu griechischen und römischen Schriftstellern, herausgeg. von **G. Kaibel**, im Verlag von B. G. Teubner.

Wer zu früh tot gesagt wird, lebt noch sehr lange. Das Sprichwort wird sich auch bei der klassischen Philologie bewähren. Daß das Grablied, welches Kulturfeindlichkeit jetzt der Beschäftigung mit den römischen und griechischen Schriftstellern gerne singt, in komischem Widerspruch mit der Wirklichkeit steht, wird außer Anderem auch durch die Produktion auf philologischem Gebiet bewiesen. Das oben genannte neue Unternehmen der Firma, die die produktivste nach dieser Richtung ist, verdankt seinen Ursprung einem Gedanken des Geschäftsteilhabers Dr. Alfred Giesecke. Seit längerer Zeit sind die auf antike Autoren bezüglichen, für Fachmänner bestimmten Veröffentlichungen ganz vorwiegend kritischer Art gewesen, und nicht mit Unrecht. Denn methodische diplomatische Kritik, wie sie in früheren Zeiten von sehr Wenigen geübt worden ist, mußte erst einmal einen festen Boden für die Emendation und die Exegese bereiten. Gegenwärtig aber erscheint es an der Zeit, sich wieder auch der gelehrten Erklärung zuzuwenden, nicht bloß der schulmäßigen, für die nur zu viele Federn in Bewegung gesetzt worden sind. Es sollen nun in der neuen Sammlung solche Schriftwerke, bei denen es besonders lohnt, in möglichst erschöpfender Weise die Aufgaben der Erklärungskunst zu lösen, von einer Reihe bekannter philologischer Forscher behandelt werden. Man will versuchen, eine feste Brücke zu schlagen zwischen dem Schriftsteller und dem heutigen Leser und durch Vertiefung in die Seele des **Autors** das zu thun, was Böckh als Aufgabe der gesamten Philologie bezeichnete, das Gedachte wieder zu denken. Der Text, so wie ihn der Erklärer sich hergestellt hat, wird mit kurzem kritischem Apparat vorausgeschickt. Den Anfang hat in sehr anregender Weise Kaibel mit einem **Kommentar** zur Elektra gemacht; es folgte der **Kommentar** zum dritten Buch des Lukrez von Richard Heinze, zum ersten Mal eine des Gedichtes würdige Exegese wenigstens eines größeren Abschnitts, wie sie von Steinhart für das ganze Gedicht erwartet und durch J. Bernays für einen Teil des I. Buches geleistet worden ist. Über den Fortgang der Sammlung werden wir nicht verfehlen seiner Zeit zu berichten. U.

Berichtigung zu S. 10 Anm. Z. 6: nicht Gaßmann, sondern Graßmann, der berühmte Mathematiker und Sanskritforscher.

Abgeschlossen Ende März 1898.

Richard Baerwald, Theorie der Begabung.

Psychologisch-pädagogische Untersuchung über Existenz, Klassifikation, Ursachen, Bildsamkeit, Wert und Erziehung menschlicher Begabungen.
Leipzig, O. R. Reisland 1896. X 289.

Das Buch ist hervorgegangen aus Untersuchungen über den „formalen Bildungswert" des Sprachunterrichts. Verf. weiß, daß alle bisherigen Auseinandersetzungen über die Ziele der Reform des höheren Schulwesens an dem grundlegenden Fehler leiden, daß ihnen jede sichere Richtschnur für die Beurteilung des „formalen Bildungswertes" fehlt, den eine Übung haben kann. Da nun formale Bildung nichts anderes sein kann als Begabungsentwicklung, so mußte der geplanten Arbeit über die Bedeutung des Sprachunterrichts für die formale Bildung eine Einleitung über die Arten der Begabung, über ihr Wertverhältnis und ihre Bildsamkeit vorausgehen. Diese Einleitung „hat sich zu einem selbständigen Buch ausgewachsen". Verf. dachte dabei „an einen Leserkreis von Lehrern und Pädagogen, vielleicht auch an ein größeres Publikum" und hat daher eine Reihe von Abschnitten, die nur für Psychologen und Philosophen von Fach verständlich und interessant sein konnten, in kleinerem Druck eingeschaltet.

Wir haben es also mit einer psychologischen Arbeit zu thun, die zu gesicherten Ergebnissen in Bezug auf die Möglichkeit und den Geltungsbereich formaler Bildung gelangen will, und die ihrem selbständigen und theoretischen Charakter entsprechend die praktischen Mittel der Begabungsentwicklung nur streift und die pädagogischen Konsequenzen für die bestehenden Einrichtungen des Gymnasiums nur andeutet.

Die rein psychologischen Teile des Buches sind in allen Hauptpunkten das Resultat gründlichen und ehrlichen Nachdenkens. Wenn man, ohne die Vorrede gelesen zu haben, den durchaus sachlichen Ausführungen der Einleitung und des ersten Kapitels gefolgt ist, in denen die Existenz der Begabung und die Möglichkeit der formalen Bildung mit überzeugenden Gründen dargethan wird, so fühlt man sich wie in eine andere Welt versetzt, wenn man plötzlich am Ende dieses Abschnittes S. 33 auf den Satz stößt: „Ich würde es bedauern, wenn meine Ausführungen dazu beitragen sollten, die Lebensdauer des altklassischen Gymnasiums auch nur um eine Stunde zu verlängern." Man fühlt sich aus der reinen Luft ernsten Strebens nach objektiver Erkenntnis hinabgestoßen in die trübe Atmosphäre der Leidenschaft und des fanatischen Parteitreibens und bedauert, nicht mehr mit reiner und verdachtfreier Empfänglichkeit den weiteren Ausführungen folgen zu können. Vielleicht aber gehört Schreiber dieser Zeilen nicht zu den Lehrern und Pädagogen, an die Baerwald bei Abfassung des Buches gedacht hat; vielleicht

schwebten ihm solche Leser vor, die sehnsüchtig auf einen ersten Ausbruch der Leidenschaft gewartet hatten. Aber zum Glück wird der Ton in dem Buch nur selten angeschlagen, und der der ruhigen, sachlichen Untersuchung herrscht doch fast durchweg vor.

Die Begabung wird definiert als „der dauernde, allgemeine Vorzug eines Könnens, das keine Fertigkeit ist". Wir können diese Definition nicht mit Baerwald für eine „vollkommene" ansehen. Denn negative Bestimmungen pflegen nicht als Merkmale der Vollkommenheit einer Definition angesehen zu werden. Zudem ist die Begabung auch schon da, ehe das „Können" mit ihrer Hülfe sich entwickelt; denn sie beruht ja auch nach Baerwald auf einer Beschaffenheit des Gehirns, die zunächst angeboren ist. Ist aber die Fertigkeit ein „spezielles dauerndes Können", dann war der negative Zusatz ganz überflüssig neben der Bestimmung „allgemeines" Können. Und noch eine weitere Unklarheit steckt in dieser Definition, verursacht durch die Unklarheit des Begriffes Fertigkeit. Steht hier in der Einleitung die Fertigkeit im Gegensatz zur Begabung, so wird doch S. 27 mit Recht als wahrscheinlich angenommen, daß durch jahrelang weiter entwickelte Fertigkeiten auch eine Erhöhung der Begabung eintritt. Und während hier durchweg die Fertigkeit geringer bewertet wird als die Begabung, liest man zu seinem Erstaunen S. 283, wo einige allgemein gehaltene positive Andeutungen über das Gymnasium, wie es sein sollte, gegeben werden, daß die formale Bildung — also Begabungsentwicklung — hinter der Erzielung von Fertigkeiten zurückzutreten habe! Man sieht, die trübe Atmosphäre der Leidenschaft, von der wir oben sprachen, ist kein bloßes Bild; sie raubt wirklich auch einem sonst urteilsfähigen und klarsehenden Manne die „Umsicht" uud den „Überblick", so daß er das Richtige und Wahre nicht mehr sehen kann, auch wenn es recht nahe liegt.

Aber wir haben es in dem vorliegenden Buch nicht mit einer Deduktion zu thun, also richtet die unvollkommene Definition auch weiter keinen Schaden an. Nachdem der Verfasser gegen Beneke und Direktor Ackermann das Vorhandensein von Begabungen nachgewiesen und die Möglichkeit formaler Bildung überhaupt gegen die oberflächlichen Ausführungen von Lenz (im Päd. Arch. 1895) verteidigt hat, untersucht er die verschiedenen Arten von Begabung und die Möglichkeiten ihrer Entwicklung und Steigerung. Er steht dabei durchweg auf dem Boden der modernen Psychologie und ihrer Ausbildung durch Wundt.

Von der Sinnesthätigkeit ausgehend konstatiert er zunächst die Beobachtungsgabe. Sie ist ihm mit Recht nicht abhängig von der Vorzüglichkeit der Sinne, sondern in ihrer Entwicklung sehr wesentlich durch ein Willensmoment bestimmt; also ist sie erlernbar, übbar; eine formale Bildung auf diesem Gebiet also durchaus möglich. Die Erziehung der Beobachtungsgabe hätte zu erfolgen in einem kunsthistorischen Unterricht, dessen völliges Fehlen im Gymnasium ihm ganz unverständlich ist, und im Zeichnen, wo der Schüler vor allem sein Auge üben und sehen lernen soll. Über den Zeichenlehrern wird der Stab gebrochen, „die den Schüler jahrelang mit Strichen, geometrischen Figuren und Ornamenten herumquälen und den Talentlosen möglichst bald aus dem Unterricht hinausgraulen". Die Leh-

rer der Naturwissenschaft werden sich wundern, daß sie in dem Paragraph von der „Übung der Beobachtungsgabe“ nicht genannt sind.

Die Visualisation, d. h. die „Fähigkeit bildhaften, dem Wahrnehmen ähnlichen Vorstellens“ wird in das Gebiet der Gedächtnisbegabungen verwiesen, aber doch mit der Beobachtungsgabe, die auf die Liste der „Willensbegabungen“ gesetzt war als „eine Anlage“ aufgefaßt. Auch sie ist leicht zu üben in der gleichen Weise wie Beobachtung und spezieller noch durch Nachzeichnen aus der Erinnerung, wie dies ja in jedem guten naturgeschichtlichen und geographischen Unterricht geschieht, gelegentlich wohl auch im Geschichtsunterricht bei kunsthistorischen Exkursen über Baustyle und ihre typischen Grundformen. Bei der Betrachtung des Verhältnisses der Beobachtung und Visualisation zum abstrakten Denken bekommen, in diesem Zusammenhang etwas gesuchter Weise, die „Routine-Pädagogen“ eins ab, die trotz aller pädagogischen Erfahrung „jedem neuen Gedanken unzugänglich sind und der Schul- und Methodenreform einen zähen, bornierten Widerstand entgegensetzen.“

Es ist nicht recht ersichtlich, warum in diesem Abschnitt für den Verfasser nur der Gesichtssinn existiert, während doch das ganze Buch eine Grundlegung darstellt für eine kritische Betrachtung des Sprachunterrichts. Und die Gabe denkender Beobachtung existiert doch auch auf dem Gebiet des Gehörs, ist erziehungsfähig und spielt bei Erlernung von Sprachen keine unwichtige Rolle. Aber man hat den Eindruck, als ob die Frage nach der Bedeutung der Sprache für das Denken bei dem Verf. noch nie der Gegenstand besonderen gründlichen Nachdenkens oder Studiums gewesen wäre. Neben ganz guten Bemerkungen über Sprachgefühl und ähnliche Erscheinungen unbewußter psychischer Funktionen auf dem Gebiet des Sprechens und Denkens in Worten findet man S. 163, wo von der Fülle der Leistungen die Rede ist, die das Denken vollbringt, den Satz: das Denken ermöglicht die Sprache, die Mitteilung. Man fühlt sich da unwillkürlich in Zeiten versetzt, wo man glaubte und lehrte, die Sprache sei von den denkenden Menschen θέσει, wie das Schlagwort lautet, geschaffen worden. Man kann sich des Gedankens kaum erwehren, daß dem Verfasser die große Umwälzung, die sich in der Auffassung vom Wesen der Sprache und ihrer Beziehung zum Denken in den letzten Jahrzehnten vollzogen hat, entweder unbekannt geblieben ist, oder daß er, wie Max Müller summarisch über die Psychologen urteilt, dieser Umwälzung apathisch gegenübersteht. Verf. würde doch wohl jenen Satz nicht so kategorisch hingestellt haben, wenn ihm bekannt wäre, mit welchen aus tiefstem Nachdenken über den Gegenstand geschöpften Gründen und mit welch umfassender Gelehrsamkeit Laz. Geiger den umgekehrten Satz: die Sprache ermöglicht das Denken, die Vernunft ist eine bloße Folge, ein Produkt des Sprechens, — zu erweisen sucht. Ferner zitiert er wohlgefällig Steinthals „Nachweis, daß die Entwicklung der Sprache durch die Logik in keiner Weise beeinflußt wird“, ohne näher zuzusehen, was Steinthal eigentlich damit meint und was er unter Logik versteht. Und doch weiß er, wie sich aus seinen Ausführungen über das beziehende Denken ergiebt, genau, wie vieldeutig das Wort Logik ist. Er fährt an derselben Stelle (S. 180) fort: Selbst wenn es „eine allgemeine, für alle Sprachen gültige Grammatik gäbe, die mit den Schematen der Logik die ge-

naueste Korrespondenz aufwiese, so besäße dennoch das Studium der Grammatik und Sprache ebensowenig einen spezifischen logischen Bildungswert wie das Studium der Logik selber." Nichts gestehen wir ihm bereitwilliger zu. Denn gerade weil die Sprachen in ihrer Grammatik so besondere Wege einschlagen, gerade weil fast ihre ganze Begriffswelt von Wort zu Wort eine anders geartete, von ganz andern Voraussetzungen bedingte ist, gerade darum hat das Erlernen der Fremdsprache, in zweckdienlicher Weise betrieben, einen durch nichts zu ersetzenden Wert für die Eigenständigkeit unseres Denkens, für die Befreiung unseres Geistes von den Fesseln der eigenen Sprache, in die der sprachlich Ungebildete sein Leben lang geschlagen bleibt. Steinthal sagt auch einmal etwas paradox, Sokrates sei der erste Mensch in der Welt gewesen, der gedacht habe. Er meinte dies aber in dem Sinne, daß Sokrates zuerst in der Welt sein Denken freimachte von dem naiven Gebrauch der Sprache, daß er sein Denken über seine Sprache erhob. Und es ist wohl nicht zufällig, daß dieser selbe Sokrates bei Plato auch zu grammatischen Untersuchungen sich genötigt sieht. Was ein Sokrates in mühsamer Denkarbeit sich errungen hat, Sprachbewußtsein und in Verbindung damit Herrschaft über die geheimnisvollen Zauberbande der Sprache und Befreiung des Denkens aus diesen Banden, das soll unsere Jugend, soweit sie sich zu wissenschaftlicher Arbeit vorbereiten will, mit Hülfe der Fremdsprache erringen. Ob dies formale Bildung im Sinne Baerwalds ist oder nicht, kommt dabei nicht in Betracht. Jedenfalls ist es eine Fähigkeit, ein Können unseres Denkens, das sich auf alle sprachlichen Möglichkeiten erstrecken kann, und erhebt das ganze Denken auf ein höheres Niveau.

Das Gedächtnis wird als keine sehr hohe Begabung angesehen. Daß die Lernfähigkeit durch Übung zunimmt, wird anerkannt. Vom Vokabellernen wird abgeraten, intermittierende Repetition als das beste Mittel der Einprägung empfohlen.

Auf dem Gebiet der Vorstellungsbildung erscheint als wichtige Begabung die der leichten Vorstellungsbildung. Rezeptivität, schnelles Denken, Übersicht und Abstraktionsgabe sind nur Spielarten der leichten Vorstellungsbildung und „drücken nur verschiedene Schwierigkeiten aus, die durch eine und dieselbe Begabung, die leichte Vorstellungsbildung, überwunden werden können." Diese Begabung hat den Vorzug, daß sie „ungewöhnlich bildsam" ist, und daß man bei ihrer Vervollkommnung wenig falsch machen kann. Sie ist eine dankbare Pflanze, die „auch auf dem sterilen Sande des heutigen Gymnasiums, des bisherigen Lateinunterrichts zu gedeihen vermag". Hier werden die Reformer als zu einseitig bezeichnet, wenn sie behaupten, der Gymnasialunterricht und das Extemporale förderten bloß das Gedächtnis und sonst nichts. „Man werfe dem Gegner die paar Fetzen zu, die ihm gehören; seine Blöße wird dann nur noch greller zu Tage treten."

Aber während er hier die Reformer vor „taktischen Fehlern" und „Übertreibungen" warnt, unterliegt er dem gleichen und noch einem ganz anderen Fehler, wenn er das thörichte Schlagwort von den „Lateinanbetern" reproduziert und sich sogar die Klage aneignet, das Gymnasium sei vielfach eine „Brutstätte der Mittelmäßigkeit". Er sagt einmal, alles bekämpfe die Gedankenlosigkeit, dazu

brauche man den Sprachunterricht nicht als spezielles Mittel. Daß aber dies „alles“ samt dem Sprachunterricht nicht genügt, jenen Fehler auszurotten, beweist Verf. selbst, wenn er sich solche Phrasen, und sei es auch in der Leidenschaft, zu eigen macht. Wie vertragen sich solche Banalitäten mit dem wissenschaftlichen Charakter eines Buches und eines denkenden Mannes? Weiß er nicht, daß dem Gymnasium eine Menge von Schülern zugeführt werden, die gar nichts anderes wollen, als mit eben genügenden Leistungen Berechtigungen ersitzen? Weiß er nicht, daß die Lehrer der Anstalt, die die meisten Berechtigungen zu verleihen hat, jahraus jahrein ihre besten Kräfte an zahlreiche Sprößlinge vielleicht bevorzugter Stände zu wenden haben, die die nötigen intellektuellen und namentlich moralischen Qualitäten von Haus aus nicht mitbringen, oder deren häusliches Leben alltäglich wieder einreißt, was die Schule vielleicht aufgebaut hat? Oder beginnt die Erziehung erst mit dem 10. Lebensjahr und findet nur im Gymnasium statt? Und wenn Verf. glaubt, daß solche Schüler sich mit Begeisterung von der Fremdsprache weg dem Aufsatz zuwenden, so ist er gründlich im Irrtum. Und die „gar nicht wegzuleugnende, gesundheitsschädliche Überbürdung“ ist bei den meisten Schülern nur in den Tagen vorhanden, wo der Aufsatz abgeliefert werden soll. Und wiederum irrt er sich, wenn er glaubt, das Gros der Mittelmäßigkeiten im Gymnasium folge in arbeitsfreudiger Selbstthätigkeit den Anregungen, die im Litteraturunterricht gegeben werden. Wir wünschten, Baerwald und alle Reformer bekämen alle höheren Schulen eines ganzen Landes zugewiesen und dürften sie ganz nach ihren Rezepten einrichten, aber mit der ganzen Last aller Berechtigungen; dann wollten wir sehen, ob sie in ihren „Brutstätten“ aus allen den Kuckucks- und Kräheneiern, die ihnen ins Nest gelegt würden, Adler und Paradiesvögel ausbrüteten.

Die anschauliche Phantasie hält Baerwald nicht für erziehbar (S. 285). Der Satz wird vielleicht den Mathematikern auffallen. Denn wenn die anschauliche Phantasie zum großen Teil auf der Energie beruht, die die Gedächtniseigenschaften der Visualisation ausnützt (S. 74), dann ist sie sogar in hohem Maße erziehbar, und wird im mathematischen Unterricht — wenigstens, wo man wie bei uns in Baden die Methode des Euklid aufgegeben hat, — auf dem Gebiet räumlicher Verhältnisse sehr geübt und gefördert. Die Mathematiker werden aber überhaupt nicht mit allem einverstanden sein, was Verfasser über ihr Fach vorbringt. Der mathematische Betrieb scheint ihm in seiner heutigen Ausdehnung nicht wünschenswert, u. a. weil „z. B. bei den algebraischen Reihen nur noch ein Teil der Klassen dem Unterricht folgen kann“. Dies widerstreitet unseren persönlichen Erfahrungen ganz direkt. Das ganze, übrigens kleine Gebiet der arithmetischen Reihen erschien uns so leicht übersehbar, so herausgelöst aus allen weiteren Voraussetzungen, die Formeln so leicht abzuleiten und anzuwenden, daß man kaum ein anderes Gebiet leichter beherrschen lernte. Nebenbei sei bemerkt, daß die anschauliche Phantasie auch auf dem Gebiet des Gehörs sehr entwicklungsfähig und erziehbar ist.

Die klare Vorstellungsbildung scheint Baerwald viel schwerer erziehbar als die leichte Vorstellungsbildung, steht ihm aber viel höher. Doch kommt Erhöhung der letzteren Begabung nach S. 100 auch der ersteren zu gute.

Im fünften Abschnitt wird die **Kombinationsgabe**, die bedeutendste Begabung des Menschen, untersucht. „Alles Denken läuft auf Einfälle hinaus." Die Assoziation ist der psychologische Ort für die Begabungen, bei denen es auf Einfälle ankommt; und die Gleichheitsverbindung speziell der psychologische Ort für die combinierende Phantasie. Die Begabung für Gleichheitsverbindungen beruht vorwiegend auf den ausnützenden Faktoren. Die Gedächtnisdisponibilität hat mit der Kombinationsgabe nichts zu thun. Baerwald ist hier objektiv genug, die Schule überhaupt als schlechten Prüfstein der Begabung zu bezeichnen (S. 134). Der Gedanke kehrt mehrfach wieder. S. 246 wird er aber noch näher dahin bestimmt, daß „das Gymnasium ein noch viel schlechterer Prüfstein der Begabung ist, als es die Schule schon an und für sich ist". Wir dürfen diesen Gedanken wohl dahin erweitern und richtig stellen, daß wir sagen: **jede** Schule ist ein schlechterer Prüfstein für die Begabung als **die Schule an und für sich**, das **Gymnasium** aber sicherlich **kein** schlechterer als **jede** andere Schule.

Von dem Kapitel über das **Beziehen** erwartet der Verfasser — wie wir glauben irriger Weise — **gewichtige pädagogische** Konsequenzen. Die „Begabung des Beziehens, bisher Logik oder Denkfähigkeit genannt", der die Pädagogik ihre besondere Aufmerksamkeit zugewandt hat, existiert für ihn überhaupt nicht. Das klingt paradox, ist aber in seinem Sinn eine für den Unterricht und seine Theorie durchaus ungefährliche Wahrheit. Er scheidet nämlich in dem Denkprozeß des sogenannten Beziehens die vorarbeitenden Funktionen und das eigentliche Beziehen. Den vorarbeitenden Funktionen dienen mehreren Begabungen: die Beobachtungsgabe, das Gedächtnis und die Kombinationsgabe. Dazu kommt noch die Mitarbeit der Apperzeption, das Wort nach Wundt im Sinne des vorstellungleitenden Willens oder der Aufmerksamkeit gebraucht. Ist dem eigentlichen Beziehen durch diese vorarbeitenden Faktoren „das zu beziehende Material zugeschüttet", so erfolgt das Beziehen selbst mit der Notwendigkeit und Irrtumsfreiheit einer „mechanisch arbeitenden Maschine." Baerwald folgt hier **Schopenhauer**. Und das Schopenhauer'sche Paradoxon: Vernunft hat jeder Esel (Vernunft im Gegensatz zu Verstand im Sinne der Fähigkeit zum logischen Schließen gebraucht) erscheint hier in der Form: Urteilen und Schließen „kann jeder Hund und jedes fünfjährige Kind ebensogut wie Kant und Newton". Da das Beziehen in diesem Sinne, wenn einmal das Material da ist, völlig mechanisch und verdienstlos abläuft, so giebt es selbstverständlich auch keine Begabung dafür. Die gelegentlich des Beziehens sich äußernden Begabungen dienen nur der Beschaffung und Gestaltung des Beziehungsmaterials.

Die pädagogischen Konsequenzen dieser genaueren Analyse der psychischen Vorgänge beim logischen Denken werden ohne Zweifel nur darin bestehen, daß man den Begriff des logischen Denkens in Zukunft vielleicht schärfer fassen wird, und das in den logischen Denkvorgängen selbst Erziehbare und Übbare scheiden wird von dem bloß mechanischen Ablauf des Beziehens im engern Sinn. **Unheilvoll** werden diese Konsequenzen zunächst nur einigen **Reformern**, nämlich **Preyer**, **Mach**, **Neudecker** und **Ohlert**. Und wir erkennen hier gerne die wissenschaftliche Ehrlichkeit Baerwalds an, daß er nicht etwa aus taktischen Gründen die Konsequenzen zurückhält. Wenn

Preyer der Schule vorwirft, daß sie den Sinn für Kausalität nicht fördere, und wenn Mach dem mathematisch naturwissenschaftlichen Unterricht eine solche Förderung nachrühmt, so erklärt Baerwald ganz mit Recht, daß die Kausalität eine mechanische Funktion sei, und daß das Kind nicht erst auf die Schule warte, um Fragen nach dem Warum aufzuwerfen. Wenn Neudecker und nach ihm Ohlert unter logischer Erstarkung nichts verstehn als die wachsende Ausbildung des Sinnes für Kausalität und für Vermeidung des Widerspruchs, so erklärt Baerwald wieder mit Recht, daß kein Mensch es erst noch zu lernen brauche, den Widerspruch zu vermeiden und den Zusammenhang von Grund und Folge einzusehen. Besonders ausführlich wird dann Ohlerts künstliche Scheidung zwischen psychologischen und logischen Schlüssen zurückgewiesen und gezeigt, daß die Merkmale der Notwendigkeit und Allgemeingültigkeit und das der Bewußtheit dieser Notwendigkeit, die Ohlert ausschließlich für das wissenschaftliche, im engeren Sinn logische Denken in Anspruch nimmt, genau in der gleichen Weise auch schon dem populären Denken, dem bloß psychologischen Schließen anhaften. Scharf genug wird auch Ohlerts Lieblingsidee, „dem Schüler einer Art philosophischen Begriffslexikons zu übermitteln“ abgelehnt. Baerwald hat dabei noch übersehen, daß bei Ohlert diese Begriffslehre auf jedes Wort der Sprache sich erstrecken soll. Wenn zum Schluß dieses Gerichts über seine Lieblingsideen Ohlert noch so beiläufig auf gleicher Stufe mit Schopenhauer genannt und anerkannt wird, so daß ein harmloser Leser sich versucht fühlen könnte, in ihm einen zweiten Königsberger Weisen zu sehen, so beneiden wir ihn um diese Auszeichnung nicht.

Neben der Kombinationsgabe steht gleichbedeutend für unser Denken die logische Schärfe. Beide sind die „königlichen Begabungen“ des Menschen, hinter denen alle anderen ihrer Bedeutung nach für unser Denken und geistiges Schaffen weit zurücktreten. Denkklarheit und Unterscheidungsvermögen bilden untrennbar von einander die einheitliche Begabung für die logische Schärfe. Den beiden königlichen Begabungen schließen sich als nächsthöchste die Beobachtungsgabe und anschauliche Phantasie an. Wesentlich tiefer stehen Umsicht, Übersicht, Rezeptivität, Fleiß, Sorgfalt, Begabungen, mit denen man noch ein sehr unbedeutender Mensch sein kann. Wohin das zielt, ist leicht einzusehen. Sprachrichtigkeit und guter Stil lassen sich wie eine schöne Handschrift und überhaupt alles Äußerliche und Formelle „durch bloße Sorgfalt erreichen“. Dagegen feine und scharfe Bildung der Vorstellungen läßt sich nicht „durch Fleiß ersitzen“. Das ist so richtig, daß es gar nicht gesagt zu werden brauchte. Wer hätte auch je einem Schüler zugemutet scharfe Bildung von Vorstellungen zu „ersitzen“! Wenn Baerwald freilich den blind zugreifenden Mut hat zu behaupten, das „Hinübersetzen in fremde Sprachen“ schade der wirklichen Spracherlernung mehr als es ihr nütze, so hat er sich damit die Möglichkeit von vornherein verbaut, das vielleicht stärkste und jedenfalls allgemeinste Mittel der Ausbildung logischer Schärfe und der Erziehung zu scharfer Bildung von Vorstellungen zu erkennen. Wir wollen der Mathematik und Philosophie ihre Rechte auf diesem Gebiet nicht verkürzen. Aber der mathematischen und philosophischen Begriffe, die hier inbetracht kommen, sind es weniger im Verhältnis zu

den Begriffen, die eine ganze Sprache in sich schließt. Und Denken heißt Sprechen, denn vom Denken in Tönen, Farben und Formen können wir in diesem Zusammenhang absehen. Die Worte aber bezeichnen bekanntlich nicht die Dinge, sondern die Vorstellungen und Begriffe, die ein Volk von den Dingen hat. Und so ziemlich keine Vorstellung, die in irgend einer Sprache in einem Worte ausgedrückt wird, deckt sich vollkommen mit irgend einer Vorstellung auf einem andern sprachlichen Gebiet. Die Welt der Wirklichkeit ist eine. Die Vorstellungswelt einer Sprache ist ein subjektives Abbild dieser Wirklichkeit, und es giebt so viele subjektiv gefärbte Spiegelbilder der Welt, als es Sprachen giebt. Und keines von diesen zahlreichen Spiegelbildern deckt sich auch nur in einer Einzelheit mit einem andern.[1]) Was heißt nun zunächst aus der Fremdsprache übersetzen? Das heißt, mit scharfer Beobachtungsgabe in der Vorstellungswelt der Fremdsprache sich zurechtfinden, jeden Begriff dem Zusammenhang entsprechend in möglichst scharfen Umrissen erkennen und ihn in sich nachbilden, eine Beobachtungsgabe bethätigen nnd von Stufe zu Stufe vervollkommnen, nicht auf dem Gebiete der sinnlich wahrnehmbaren Welt, sondern auf dem der Welt als Vorstellung, auf dem Gebiet des Denkens im weitesten Sinne des Wortes. Auch die Vorstellungen wollen „denkend beobachtet" sein. Und die Notwendigkeit, aus dem Gedankenzusammenhang heraus jeden folgenden Satz und seinen Vorstellungsgehalt zu verstehen, das verlangt und entwickelt eine Stetigkeit des Denkens auf dem weiten Gebiet des Sprachlichen, wie die Mathematik auf dem engeren Gebiete ihres Gegenstandes sie entwickelt. Die Übung, die Vorstellungen und Begriffe der fremden Sprachen scharf zu fassen, — wobei übrigens auch die Kombinationsgabe einige Gelegenheit findet sich zu bethätigen — kommt selbstverständlich auch der Erkenntnis der Vorstellungs- und Begriffswelt der eigenen Sprache zu gute. Was heißt nun aber in die Fremdsprache übersetzen? Das heißt zunächst sich eine in allen Teilen scharfe Vorstellung bilden von dem Gedanken, der übersetzt werden soll. Es heißt an der eigenen Sprache jene logische Schärfe anwenden und entwickeln, die beim „Herübersetzen" an der fremden Vorstellungswelt geübt wurde. Auch hier werden an die Beobachtungsgabe Anforderungen gestellt, und wieder an die Beobachtung des Vorgestellten, auch hier die Schärfe der Auffassung des Begrifflichen, aber direkt an der eigenen Sprache und ihrer Vorstellungswelt, gefördert. Die formelle Bildung kommt da wahrlich nicht zu kurz.

Daß in beiden Arten des Übersetzens Fehler gemacht werden können in der ganzen Methode des Betriebs, ist selbverständlich; schon deswegen, weil jede Schule ihr leicht prüfungsfähiges Resultat erzielen muß, und weil es auf jeder Stufe des Unterrichts Lehrer gibt, die aus Bequemlichkeit oder Ehrgeiz findig genug sind, einen für die Prüfung glänzenden Drill an die Stelle einer vielleicht viel unscheinbareren, ehrlichen Arbeit an der geistigen Entwickelung der Schüler zu setzen. Aber an welcher Schule und in welchem Fache fiele dieser Mißstand weg? Baerwald will ausgedehnten Unterricht in Philosophie. Aber was könnte aus diesem Unterricht in der Hand ungeeigneter Lehrkräfte werden, und was ist thatsächlich früher schon vielfach daraus

[1]) Über die wenigen Ausnahmen vergl. J. Keller, Die Grenzen der Übersetzungskunst. Progr. d. Karlsruher Gymnasiums 1892.

geworden? Vielleicht hat sich in keinem Fach die Langeweile so breit gemacht als in diesem. Daß aber der Mißbrauch eine Sache nur diskreditieren, ihr jedoch den wahren Wert nicht nehmen kann, gilt für den fremdsprachlichen Unterricht ebenso wie für den philosophischen. Eine große Überschätzung aber nicht nur des philosophischen Unterrichts sondern der Philosophie selbst scheint es uns zu sein, wenn Baerwald meint, daß durch die Aufnahme dieses Lehrgegenstandes den Schülern eine „gefestigte Weltanschauung mit auf den Lebensweg gegeben" werde. Unseres Wissens gibt es ebensoviele Weltanschauungen auf dem Gebiet der Philosophie als es selbständige Philosophen gibt.

In den beiden letzten Abschnitten seines Buches behandelt Baerwald das Fühlen und die Willensbegabungen. Auch hier sind die rein wissenschaftlichen Partien lesenswert und ergebnisreich. Aber er hat auch hier seine zwei Pferde vor seinen Wagen gespannt: das eine führt ihn bedächtigen und sorgsam prüfenden Schritts bergan in die reine Atmosphäre wissenschaftlicher Erkenntnis, das andere, fast unwillig folgend, ist jeden Augenblick bereit in tollem Sprung den Wagen wieder hinabzureißen in die staubige Luft der Landstraße, wo unbekümmert um Wahrheit, Logik und Wissenschaft die Phrase und das Schlagwort der Parteileidenschaft ihr lärmendes Unwesen treiben.

Gerade in den letzten beiden Abschnitten verfällt Verf. besonders oft in diesen niedrigen Ton und somit auch in die Fehler, die damit verbunden zu sein pflegen. Das falsche Generalisieren, namentlich auf S. 246, wollen wir zunächst nur andeuten. Manches aus diesem Abschnitt ist schon erwähnt. Den Ausspruch aber S. 283, es sei ein „Unding dem Ziel der formalen Bildung das ganze Gymnasium zu widmen" wollen wir hier nicht unerwähnt lassen. Um seiner so großen Gedankenlosigkeit willen könnten wir uns damit begnügen, ihn nur niedriger gehängt zu haben. Aber wir möchten im Anschluß an diese Entstellung des thatsächlichen Verhältnisses den Verfasser des Buches doch noch auf einen Gesichtspunkt hinweisen, der ihn vielleicht davor bewahrt, eine solche Einseitigkeit zur Voraussetzung und Grundlage seines zu erwartenden Hauptwerkes zu machen.

Baerwald zählt gewiß den Referenten zu seinen „Lateinanbetern". Wenn aber Schreiber dieser Zeilen heute für China einen Lehrplan für höhere Schulen aufzustellen hätte, so würde er Altchinesisch an die Stelle seines angebeteten Latein setzen; und wenn man ihm die Einrichtung eines Gymnasiums für grundlegende Erziehung zukünftiger Brahminen anvertrauen würde, so wäre es Lektüre der Veden, die er an Stelle des Homer treten ließe, und Sanskrit, das ihm Latein und Griechisch vertreten müßte. Und er weiß von dieser letzteren Sprache, daß sie bei richtigem, nämlich wissenschaftlichem Betrieb eine reiche Quelle auch formaler Bildung wäre, und weiß vom Altchinesischen, trotzdem er kein Wort von dieser Sprache kennt, daß — wiederum richtigen Betrieb vorausgesetzt — der gleiche formale Gewinn in irgend welchem Umfang auch dabei herauskommen müßte. Da er nun aber am Gymnasium des deutschen Volkes wirkt, und da das „Wehe, daß du ein Nachkomme bist" noch schwerer über die Deutschen als über die Chinesen und Inder gerufen ist, insofern ihre Kultur und ganze geschichtliche Entwicklung die griechische

und römische voraussetzt, so kann er nicht umhin, möchte es mit der formalen Bildung dabei stehen, wie es wollte, den deutschen zukünftigen Männern der Wissenschaft und Staatsleitung die Kenntnis des Lateinischen und Griechischen zuzumuten. Er freut sich aber, daß der Nebengewinn dabei an formaler Bildung noch viel größer ist, als selbst Baerwald bis jetzt zugiebt.

Karlsruhe i. B. J. Keller, Prof.

Ein ärztliches Urteil über die Überbürdungsfrage und das humanistische Gymnasium.

Zu den manchfachen, zum Teil auch in diesen Blättern besprochenen[1]) Gutachten von Ärzten über Schulfragen und insbesondere über die sog. Überbürdungsfrage ist neuestens eine höchst beachtenswerte Kundgebung getreten, ein in dem Württembergischen Mediz. Korrespondenzblatt 1897 abgedruckter Vortrag über „die moderne Überbürdung", der auf der Versammlung des württ. ärztlichen Landesvereins am 29. Juni 1896 gehalten worden ist. Sein Verfasser ist Dr. Hermann Wildermuth, ein Stuttgarter Arzt, der sich durch wissenschaftliche Arbeiten wie durch praktische Thätigkeit auf dem Gebiet der Nervenkrankheiten einen anerkannten Namen erworben hat.[2]) Um so eher ist zu hoffen, daß eine Äußerung in der Schulfrage von solcher Seite des Eindrucks auf das Publikum (und, muß man wohl hinzusetzen, auf allzu nachgiebige Schulverwaltungen da und dort) nicht verfehlen wird. Denn die Freunde des humanistischen Gymnasiums haben allen Grund, dem Verfasser, dessen reife, nicht bloß medizinische Bildung durch Modeanschauungen und Schlagworte sich nicht imponieren läßt, für seine klaren und besonnenen Ausführungen von Herzen dankbar zu sein.

Da die Zeitschrift, in der der Vortrag abgedruckt ist, außerhalb des Kreises der württembergischen Ärzte wohl kaum gelesen wird, so mag es gestattet sein, die hauptsächlichen Betrachtungen, die er enthält, hier wiederzugeben. (Wir möchten übrigens dem Herrn Verfasser zur Erwägung geben, ob er sich nicht im Interesse der Sache entschließen könnte, den Vortrag, vielleicht in etwas erweiterter Form, einem größeren Publikum zugänglich zu machen.)

Es handelt sich zunächst um die allgemeine, in wissenschaftlicher und populärer Litteratur so vielfach bejahte Frage: „Ist die Zunahme der Nervenkrankheiten in unserer Zeit bewiesen? Ist, abgesehen davon, die Überbürdung — die Überanstrengung des Gehirns durch Arbeit und andere Einflüsse der modernen Kultur — eine häufige Ursache der Neurosen?" Die Nervenkrankheiten, die man bei dieser Frage im Auge hat (die sog. funktionellen Neurosen, insbesondere die Neurasthenie) sind nun aber meist so zusammengesetzte und wenig scharf umgrenzte Zustände, daß

---

[1]) vgl. bes. die Besprechung der Schriften der Proff. Erb und Kräpelin durch O. Jäger, Hum. Gymn. Jahrg. 1894, S. 169.

[2]) Sein Vater, †Prof. Dr. Wildermuth, war viele Jahre an dem Tübinger Gymnasium als sehr geschätzter Lehrer des Französischen und der Mathematik thätig; seine Mutter ist die gefeierte Schriftstellerin.

es schwierig oder unmöglich ist, ihre Zu- oder Abnahme in Zahlen zu berechnen. Auf festerem Boden befindet man sich bei dem verwandten Gebiet der Geisteskrankheiten. Die weitverbreitete Annahme, daß die Geisteskrankheiten in der Neuzeit reißend zugenommen hätten, wird durch statistische Erhebungen, wie sie namentlich aus England und Schottland (den Ländern, die das bestgeregelte Irrenwesen haben), aber auch aus andern Ländern (wie Bayern und Württemberg) vorliegen, keineswegs bestätigt. Die scheinbare Zunahme von Geisteskranken in den Irrenhäusern wird in erster Linie auf die Anhäufung alter Fälle und auf bessere Statistik zurückzuführen sein. Eine Zunahme der einen hohen Grad nervöser Entartung darstellenden Zustände der Epilepsie und der Idiotie läßt sich durchaus nicht nachweisen; für letztere wird sogar von verschiedenen Seiten eine Abnahme angenommen. Wenn aber der Beweis für eine erschreckende Zunahme der Geisteskrankheiten nicht erbracht ist, so fällt damit der Hauptbeweis für die Zunahme der Neurosen überhaupt. Nach den Erfahrungen, die der Verf. als Nervenarzt seit 1889 bei männlichen Neurasthenikern gesammelt hat, spielt angestrengte geistige Arbeit als Ursache der Nervosität durchaus keine große Rolle. „Es ist in der That nicht so leicht, sich geistig zu überbürden.“ Und auch das dem Verf. vorliegende Material hat die bekannte Thatsache bestätigt, „daß nicht die angestrengte Arbeit an sich nervös macht, sondern das Schaffen, das mit innerer Abhetzung, mit dem Gefühl des Nichtfertigwerdens, mit Reibungen und Widerwärtigkeiten im Beruf verbunden ist“. Größer als die Zahl der durch geistige Überanstrengung Erkrankten ist die Zahl derjenigen, „bei denen die Nerven unter einem berufs- und arbeitslosen Leben gelitten haben, bei denen aus Mangel an einem ordentlichen Lebensinhalt nervös-hypochondrische Ideen sozusagen nach dem Prinzip des horror vacui entstehen“. „Nicht die angestrengte geistige Arbeit, nicht der lebhafte Kampf auf dem Gebiet der Entdeckungen, um soziale Ausgestaltung schädigen unser Geschlecht. Was seine Gesundheit bedroht, ist der Alkohol und die Syphilis“. (Theobald Ziegler hat den letzteren Gedanken etwas derber auf deutsch ausgedrückt.) Und nun die (für uns hier hauptsächlich in Betracht kommende) so viel verhandelte angebliche Überbürdung der Schuljugend, insbesondere der Schüler des Gymnasiums! Durch alle über diesen Punkt von medizinischer Seite angestellten Untersuchungen (die im einzelnen aufgezählt werden) ist für den Verf. nicht erwiesen, daß an mangelhaften Gesundheitsverhältnissen der jungen Leute der Unterricht schuld ist und nicht andere Ursachen, die in den gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen die Schüler leben, ihren Grund haben. Auch von hausärztliche Praxis ausübenden Kollegen des Verf., bei denen er sich erkundigt hat, wurde entschieden bestritten, daß es sich um einen allgemeinen Mißstand und Notstand handle. Die Experimente, die man neuerdings angestellt hat, um eine exakte Antwort auf die Frage der Überbürdung zu erhalten, sind praktisch und theoretisch von größtem Interesse, aber ob die von Kräpelin und Griesbach daraus gezogenen weitgehenden Schlüsse berechtigt sind, erscheint dem Verf. fraglich, und er weist auf die treffende Bemerkung von Gymnasialrektor Richter hin, daß die Art der Arbeit, wie sie bei diesen Versuchen geleistet werde, keineswegs einem auch

nur annähernd verständig geleiteten Unterricht entspreche. „Ich halte es nicht für bewiesen, daß in unserem Schulwesen unerträgliche Mißstände herrschen und daß unter unserer gegenwärtigen Unterrichtsweise die Gesundheit des heranwachsenden Geschlechts notleide". .... „Weit mehr als die Lehrer bedarf ein großer Teil der Eltern hygienischer Aufklärung. Frühzeitiger Tabaks- und Alkoholgenuß, einseitige Fleischfütterung, Schülerverbindungen, Kinder- und Schülerbälle, erzwungener Musikunterricht, schlecht überwachte Lektüre, große Reisen in jugendlichem Alter und was der Narrheiten mehr sind, die schädigen das jugendliche Seelenleben weit mehr als konzentrierte geistige Arbeit. Hier sollen die Ärzte ihren Einfluß in erster Linie einsetzen!"

Was das Verlangen nach Erweiterung der körperlichen Übungen betrifft, so wird — mit Kräpelin, vgl. „Humanist. Gymn." 1894 S. 170 — darauf aufmerksam gemacht, daß körperliche Anstrengung nicht einfach ein heilsames Gegengewicht gegen geistige Ermüdung bildet, sondern daß bei halbwegs starker Muskelarbeit auch das Nervensystem ermüdet. „Die größte Erholung für die Jugend ist das freie zwanglose Spiel nach eigener Phantasie ohne ordnungsmäßiges Arrangement. Das Lob, das der englischen Jugenderziehung gesungen wird, ist übertrieben, es beruht zum Teil auf einer mangelhaften Kenntnis des englischen Schulwesens." Zum Schluß kommt der Verf. auf die besonderen Verhältnisse des humanistischen Gymnasiums zu sprechen, gegen das die meisten Überbürdungsklagen versteckt oder offen ihre Spitze richten, und damit auf den Punkt, der uns hier in erster Linie interessiert. Es läßt sich schon nach dem bisherigen vermuten, daß der Verf. weit davon entfernt ist, in das landläufige Geschrei gegen das Gymnasium einzustimmen. Vielmehr bekennt er sich in dieser Frage zu dem Standpunkt des † Kanzlers Gustav Rümelin, „der auf der hohen Warte einer weitumfassenden Bildung stehend, wie wenige besonders berufen war, in diesen Fragen mitzureden" (vgl. die Ausführungen Rümelins in „Reden und Aufsätze" II. Band).

Mit Entschiedenheit wendet sich W. gegen die den Lehrstoff mit allen möglichen Dingen vermehrenden Zumutungen, die an das Gymnasium in der letzten Zeit — zum Teil mit Erfolg — gemacht worden sind. „Hätte die Schule auf alle Ratschläge hören wollen, die in den letzten Jahrzehnten von berufener und von unberufener Seite[1]) gegeben wurden, es wäre ihr ergangen, wie den zwei Bauern, die den Esel zur Stadt brachten und vor lauter gutem Rat dazu kamen, ihn an den Vieren zu binden und zu tragen". Im bewußten Gegensatz zu einer weit verbreiteten Anschauung spricht es Dr. W. als seine Ansicht aus, daß kein Grund vorliege, in der Mathematik über das Unterrichtsziel hinauszugehen, das zur Zeit dem Gymnasium gesteckt ist und das auch vollständig für das genüge, was der Mediziner zu seiner fachwissenschaftlichen Bildung bedürfe. Auch den naturwissenschaftlichen Unterricht auf dem Gymnasium weiter auszudehnen, hält er nicht für angezeigt. Der Vortrag schließt mit folgenden Worten, die voll-

[1]) Ja wohl, auch von berufener Seite, aus dem Kreis der Lehrer selbst, von solchen, von denen man mehr Einsicht erwarten könnte. Ist doch neulich von solcher Seite u. a. sogar die Einführung des Buchhaltungsunterrichts im Gymnasium vorgeschlagen worden!

ständig herzusetzen erlaubt sein mag: „Alles lehren kann das Gymnasium eben nicht. Der Versuch dazu würde das heute schon sehr ansehnliche Heer der Halb- und Viertelsgebildeten in bedauernswerter Weise vermehren. Waren denn die Resultate des alten streng humanistischen Gymnasiums so schlecht? Die ersten Vertreter der Naturwissenschaft haben auf dem Gymnasium ihre grundlegende Bildung erhalten, und die deutsche Medizin steht hinter der andrer Länder sicher nicht zurück. Es ist am Gymnasialunterricht mancher alte Zopf schon weggeschnitten worden, die Unterrichtsweise in den Sprachen ist in vieler Hinsicht verbessert und vereinfacht worden, Manches wird sich noch weiter in zweckmäßiger Weise umgestalten lassen. An der Grundlage soll man festhalten. Es würde den Ärzten wohl anstehen, sich nicht immer auf die Seite derer zu stellen, die an dem alten Unterrichtssystem rütteln, ohne die Gewähr zu geben, daß sie etwas besseres an dessen Stelle setzen können. Wir sollten den Männern Dank wissen, die dem mächtig hereinbrechenden Banausentum gegenüber den Schatz der humanistischen Bildung bewahren und nicht der nächsten besten Modeströmung zum Opfer fallen lassen wollen. Was wäre unsere deutsche Kultur ohne warme und lebendige Fühlung mit der alten Welt? Das Gymnasium ist nicht dazu da, gelehrte Philologen zu erziehen, aber es soll auch künftighin die Jugend durch die erprobte sprachliche Schulung hindurch so weit einführen in die schöne und große Welt der Antike, daß sie ihres Geistes einen Hauch verspürt."

Wir möchten diesen Ausführungen (die zum Schluß in vier Sätze zusammengefaßt sind) nichts hinzufügen, als den wiederholten Ausdruck der Freude, in Dr. Wildermuth einen so wertvollen Bundesgenossen für unsere Sache gefunden zu haben, und der Hoffnung, daß seine Stimme auch da Eindruck machen werde, wo man geneigt ist, in Schutzreden für das alte Gymnasium vonseiten der Lehrer nur parteiisch befangene orationes pro domo zu sehen. Wenn die Ärzte, deren Beruf, wie O. Jäger einmal bemerkt, so viele Analogien mit dem Beruf des Erziehers hat, im Sinne Dr. Wildermuths mitwirken würden zur Erhaltung der Grundlagen des humanistischen Gymnasiums und zur Lösung der Aufgaben, die ihm gesteckt sind, dann könnten die Freunde dieses Gymnasiums doppelt freudig das Homerische Wort nachsprechen:

ἰητρὸς γὰρ ἀνὴρ πολλῶν ἀντάξιος ἄλλων.

Tübingen. P. Knapp.

Hygiene und Schule.

Die Kenntnis der wichtigsten Forderungen der Hygiene in ihrer Anwendung auf die Schule und den Unterrichtsbetrieb gehört heutzutage zu den vorzüglichsten Berufspflichten des Lehrers. Sie ist ebensosehr im pädagogischen, wie im Standesinteresse geboten. Mehr wie je ist die Schule Gegenstand der öffentlichen Aufmerksamkeit und Kritik. Bei der ganzen Schulreformbewegung der letzten Jahrzehnte, die ja sicherlich nach keiner Seite hin zu einem festen Abschlusse gekommen ist, bildete das hygienische Moment unverkennbar die eigentliche treibende Kraft und wurde als wirksamste Begründung der verschiedenartigen neuen Ansprüche vor-

geführt. Die Grundsätze der modernen Schulhygiene stellen sich im wesentlichen dar als eine intensive und extensive Erweiterung der Rousseau'schen Lehren von der naturgemäßen Erziehung des Menschen. Und die gerühmten Fortschritte der „neueren" Pädagogik sind im Grunde genommen nichts anderes als das Ergebnis der Versuche, die Unterrichts- und Erziehungspraxis dem entwickelteren Stande der wissenschaftlichen Forschung über die Hygiene des Geistes und des Körpers möglichst anzupassen.

Insbesondere ist es die Organisation des humanistischen Gymnasiums gewesen (und ist es noch), gegen die die Reformbewegung sich richtete, die alsbald den Charakter eines allgemeinen Vorstoßes gegen das humanistische Prinzip überhaupt annahm. Neuerdings ist man wieder gerechter und vorurteilsloser geworden. Man hat eingesehen und gibt zu — was man bei gutem Willen und ruhiger Überlegung doch eigentlich nie hätte übersehen können —, daß nicht dem humanistischen „Dogma" an sich die Schuld an der gesundheitsschädigenden Überbürdung beigemessen werden darf, sondern dem Vielerlei der Lehrfächer, die man dem humanistischen Unterrichtsplan aufgepfropft hat. „Alles kann und soll weder das Gymnasium noch irgend eine Schule lehren."

Erscheint so in unseren Tagen erfreulicherweise die Lösung der Preisfrage „Wie erzielen wir an unseren Schulen eine mens sana in corpore sano?" nicht mehr in erster Linie als Parteisache, so beanspruchen die von berufener d. h. ärztlicher Seite erhobenen Forderungen in hygienischer Beziehung, die sich auf unser gesamtes öffentliches Schulwesen erstrecken, um so ernsthaftere Beachtung, als man den Zeitpunkt für gekommen erachtet, sie in der Schulorganisation praktisch zur Geltung zu bringen. Thatsächlich sehen wir einen großen Teil der Lehrer der Entwicklung der modernen Schule nach dieser Seite hin gleichgiltig, um nicht zu sagen feindselig gegenüberstehen. Nunmehr ist aber ohne ihr Zuthun oder trotz ihres Widerstrebens eine Macht herangewachsen, die zu ignorieren bereits nicht mehr von ihnen selbst abhängt. Da ist es doch schon vom Standpunkte der Klugheit aus viel geratener, zur rechten Zeit sich über die schwebenden Tagesfragen zu belehren und dazu Stellung zu nehmen. In den materiellen Verhältnissen und in der eigenartigen Beschaffenheit des Versuchsgebietes ist es begründet, daß die Forderungen der Schulhygiene, auch wenn ihre Berechtigung wohl anerkannt ist, nur schrittweise zur Verwirklichung gelangen können. Mit Gewißheit läßt sich aber heute schon eine Zeit voraussehen, die es zu den Unbegreiflichkeiten rechnen wird, daß man über die selbstverständlich scheinenden äußeren Voraussetzungen eines ersprießlichen Unterrichtsbetriebes einmal oberflächlicher oder geringschätziger gedacht haben könnte.

Diese naturgemäßen Voraussetzungen einer vernünftigen Schulhygiene ergeben sich zum Teil (z. B. die, welche sich auf Kurzsichtigkeit, Rückenverkrümmung beziehen) ganz unabhängig von der sog. Überbürdungsfrage; zum Teil allerdings wird die Art und Ausdehnung der geforderten Reformen bestimmt durch die Antwort auf die Frage: Sind unsere Schüler überbürdet?, bezw. wodurch werden sie überbürdet? In der Beantwortung zeigen sich nicht nur zwischen den Ärzten und den Pädagogen im Verhältnis zu einander, sondern auch innerhalb jeder dieser beiden Hauptgruppen von Sachverständigen (worin zugleich die dritte, die der Eltern, vertreten ist) selbst wieder erhebliche Verschiedenheiten.

Im folgenden wollen wir eine kurze Übersicht über den gegenwärtigen Stand der verschiedenen in Betracht kommenden Tagesfragen geben. Zur eingehenden Orientierung stehen ja außer den einschlägigen Abschnitten pädagogischer Encyklopädien (vergl. den von Dr. Kotelmann bearbeiteten Anhang zum 2. Bande des Baumeister'schen Handbuches) Fachzeitschriften zur Genüge zu Gebote; es sei nur die bekannte treffliche „Zeitschrift für Schulgesundheitspflege" genannt. Aus den eingangs erwähnten Gründen legen wir aber gerade Wert darauf, daß von Zeit

zu Zeit sich auch die Spalten eines schultechnischen Blattes einer solchen Erörterung öffnen. Wir beschränken uns für diesmal auf ein Referat über die bedeutsamen Kundgebungen dreier Ärzte-Vereinsversammlungen: der XIV. Versammlung des württembergischen ärztlichen Landesvereines zu Teinach am 29. Juni 1896, des XII. internationalen medizinischen Kongresses in Moskau am 19.—26. August 1897 und des XXV. deutschen Ärztetages zu Eisenach am 10. und 11. September 1897. Die Verhandlungen dieser Versammlungen, die hinsichtlich der Heimat der teilnehmenden Vertreter des ärztlichen Standes gleichsam als konzentrisch sich erweiternde Gebietskreise sich darstellen, geben ein treues, zusammenfassendes Spiegelbild der schulhygienischen Tagesbestrebungen, sowohl nach Umfang, als auch nach Auffassung und Behandlung der zur Debatte gestellten Themen.

Diese lassen sich etwa nach fünf Hauptgesichtspunkten ordnen: 1. Einrichtung der Schulgebäude und der Schulzimmer; 2. Organisation des Stundenplanes; 3. Anpassung der Unterrichtsmethode an die auf sachgemäße Beobachtungsversuche sich gründenden Ergebnisse der ärztlichen Forschung über Nerventhätigkeit, körperliche und psychische Leistungsfähigkeit in ihren Wechselwirkungen; 4. Stärkere Betonung der physischen Erziehung und Gesundheitspflege der Jugend; 5. Zusammenarbeit von Schule und Haus (Ordnung der häuslichen Beschäftigung der Schüler).

Ehe wir zur Berichterstattung im einzelnen übergehen, für die wir doch die Anordnung nach dem Zusammenhange der Vorträge (soweit sie vorzugsweise die Verhältnisse des humanistischen Gymnasiums, entweder anklagend oder verteidigend, berühren) beibehalten möchten, seien einige objektiv oder wenigstens möglichst objektiv gehaltene Vorbemerkungen gestattet. Nicht dringend genug kann vor den Gefahren der Verallgemeinerung der Ergebnisse gewarnt werden bei Untersuchungen, deren Objekte, wenn sie auch zur möglichsten Verminderung von Zufälligkeits- und Beobachtungsfehlern in großen Massen angehäuft werden, doch immer durch und durch individuell verschieden sind. Wir können eben stets nur mit Individuen von Schülern, nie mit dem Typus des Schülers rechnen; letzteren zu konstruieren, wird auch theoretisch nie, selbst nicht nach der rein physiologischen Seite hin, gelingen. Und ebenso wie beim Schülermaterial, ist zu individualisieren nach Staat, Ort, Schule, Lehrer. Nur unter dieser Einschränkung und Präzisierung ist etwa der Konstatierung: „Unsere Schüler werden heutzutage überarbeitet" wissenschaftlicher Wert beizumessen. Es weisen ja doch die statistischen Listen oft genug innerhalb des nämlichen, einheitlich geleiteten Schulorganismus für einzelne Klassen, ja bei der nämlichen Klasse für die verschiedenen Abteilungen derselben ganz bedeutende Schwankungen auf.

Der Wert der Statistik ist offenbar innerhalb des Gebietes der praktischen Pädagogik sehr bedingt. Sie widerspricht auch wirklich in ihren Ergebnissen sehr häufig den theoretischen Voraussetzungen. Ich hebe einige solche Beispiele — meist aus den unten zu erwähnenden Untersuchungen von Dr. Schmid-Monnard — hervor. 1. An den niederen Schulen nimmt die Kränklichkeit mit der stärkeren Steigerung der freiwilligen Mehrarbeit (Überstunden) der Schulkinder nicht zu, sondern ab. 2. In den Entwicklungsjahren steigert sich die Kränklichkeit der Gymnasialschüler ohne Nachmittagsunterricht, bei den mehr belasteten Schulen mit Nachmittagsunterricht vermindert sie sich sogar. 3. Die größte Gewichtszunahme der Schüler findet nicht während der Ferien, sondern lange darnach (im Herbste) statt. 4. Die tüchtigsten Arbeitsleistungen fallen bei vielen Schülern nicht in die erste, sondern in die dritte Unterrichtsstunde, u. s. w.

Auf jeden Fall hat man ein Recht oder vielmehr die Pflicht, die allgemeine

Schlußfolgerung: „In unserer Zeit nehmen die Nerven- und Geisteskrankheiten auffallend zu[1], — schon bei unserer Jugend treten die neuro- und psychopathischen Minderwertigkeiten stärker als früher auf —, Schuld daran trägt in erster Linie die Schule“ daraufhin zu prüfen, ob sie nicht schon das πρῶτον ψεῦδος enthält. Man muß ja wohl vernünftigerweise anerkennen, „daß die Schule imstande ist, einen schädigenden Einfluß auf die Gesundheit der Schüler auszuüben“; die Beurteilung dieser Erfahrungsthatsache ermöglicht aber ebensosehr die Verteidigung, wie die Verurteilung unserer Schulverhältnisse. Wenn wirklich unsere ganze Generation von einer Verminderung der Widerstandsfähigkeit betroffen ist, warum sollten unsere Kinder davon ausgeschlossen sein? Man darf als unbestreitbare Wahrheit den Satz aufstellen: Die Kinder kommen zum großen Teil schon minderwertig zum Gymnasium. Meine persönlichen, mehrjährigen Beobachtungen über die körperliche Qualität von durchschnittlich 50 Schülern bei ihrem Eintritte in die Sexta — es wird ausdrücklich bemerkt, daß großstädtische Bevölkerungsverhältnisse in Betracht kommen — weisen durchschnittlich 25 % minderwertigen Materials (Kurzsichtige, Schwerhörige, Blutarme, Nervöse u. s. w.) auf. Das gibt doch zu denken. Gar nichts Auffallendes hat es an sich, wenn die Prozentziffer nun mit den gesteigerten Ansprüchen in arithmetischer Progression steigt. Wo ist das nicht der Fall? Und wenn bei den Zöglingen höherer Schulen ungünstigere Gesundheitsverhältnisse auftreten, als bei ihren Altersgenossen mit anderer Beschäftigung, wie etwa bei den dem Zeitmaße nach eher noch mehr in Anspruch genommenen und meist nicht unter günstigeren äußeren Verhältnissen arbeitenden Angehörigen des Gewerbestandes oder des mittleren Staatsdienstes, so mag man allerdings die stärkere geistige Anstrengung der Gymnasiasten dafür verantwortlich machen. Wie jeder Beruf seine besonderen Gefahren und Schädigungen als unvermeidlich mit sich bringt, so eben auch das Studium. Wen sein Berufsziel vorzugsweise aufs Lesen und Lernen hinweist, der wird eben wohl oder übel einen Teil seiner Augen- und sonstigen Nervenkraft daran setzen müssen. Daß dabei der geistig und körperlich Schwächere mehr leiden muß oder schließlich ganz zurückbleibt, entspricht nur dem sonst in der ganzen Welt geltenden Gesetze der natürlichen Auswahl. Diese etwas ketzerische und anscheinend herzlose Auffassung der Sache vom Standpunkte des struggle of life führt uns zu der unzweifelhaft richtigen, aber nie genug hervorgehobenen Beobachtung, daß die Überbürdung durch die heutigen Gymnasien dadurch begünstigt wird, daß sich eine so große Masse untauglicher Elemente zu denselben drängt. Die Schuld daran trägt nicht nur die „Thorheit und Eitelkeit der Eltern“, sondern die allgemeine Entwicklung unserer sozialen Verhältnisse und vielleicht mit am allermeisten das Berechtigungswesen. Doch wir dürfen hier nicht weiter darauf eingehen.

Die Hauptfrage für den Schulhygieniker ist die: Wie wird den vermeidbaren Gefahren des öffentlichen Schulunterrichtes am besten begegnet? wie werden die unvermeidlichen auf das möglichste Minimum beschränkt? Die Summe der von den Sachverständigen zu diesem Zwecke vorgeschlagenen Einrichtungen und Maßregeln läßt sich zusammenfassen in der Schularzt-Forderung. Darüber wird unten näher zu berichten sein. Zwei der unserm Dafürhalten nach allerwichtigsten Gesichtspunkte erscheinen aber in der zahlreichen Litteratur und den vielgestaltigen Debatten nicht so in den Vordergrund gerückt, wie sie es verdienen.

Der eine läßt sich durch das Paradoxon bezeichnen: Der wichtigste Teil der Schulgesundheitspflege ist die häusliche Hygiene. Der wider-

---

[1] Vergl. Mendel: Über die Frage der Zunahme der Geisteskrankheiten; Koch: Die psychopathischen Minderwertigkeiten; Erb: Über die wachsende Nervosität unserer Zeit; Schuschny: Über die Nervosität der Schuljugend.

streitenden Gewohnheit des Hauses gegenüber ist der Arzt und Lehrer fast machtlos. Es ist hier nicht nötig, die vielseitige und nachhaltige Beeinflussung der Thätigkeit der Schule durch das Haus näher darzulegen. Jedenfalls ist die Verbreitung hygienischer Kenntnisse unter den Eltern weit dringlicher als unter den Lehrern.[1] „Auf das fehlerfreie Sitzen wird in der Schule jedenfalls mehr geachtet als zu Hause", gibt auch Schmid-Monnard zu, und so ist es fast durchgängig, insbesondere auch, was die Einteilung und Ausnützung der häuslichen Arbeitszeit anlangt. Aber viele Eltern sind von einer sträflichen Gleichgiltigkeit gegen das wahre Wohl ihrer Kinder erfüllt: sie lassen sie nur so nebenbei eine höhere Schule besuchen, weil es einmal nicht anders geht; das gibt dann unsere Gymnasiasten auf Stundenengagement.

Die andere Grundvoraussetzung einer wirksamen Reform der Schulhygiene ist, wenn man der Sache auf den Grund geht, die Verhütung der Überfüllung der Klassen. Dies geht also in erster Linie den Staat, bezw. das Gemeinwesen an. Hier lege man einmal gründlich reformierend die Hand an, hier hat man Gelegenheit, zu beweisen, daß das Wohl unserer heranwachsenden Jugend wirklich das höchste und vornehmste Interesse der Allgemeinheit ausmacht; hier, wo es sich fast nur um materielle Opfer handelt, ist die Möglichkeit gegeben, sich mit einem Schlage der bedeutsamsten und nachhaltigsten, allen Schülern gleichmäßig zugute kommenden Erfolge der Schulhygiene zu versichern, während in hundert anderen Detailfragen teils noch über die Notwendigkeit und den Umfang der Reform gestritten wird, teils über das Heilmittel selbst die größte Unklarheit herrscht. Unsere Schüler sind empfindlicher, die Pädagogik anspruchsvoller geworden, aber man scheut sich nicht, dem Lehrer in überfüllten Klassen Individualbehandlung der Schüler und psychologisch verfeinerte Unterrichtsmethode als das Allheilmittel anzuempfehlen. Wenn man vor fünfzig Jahren dem Lehrer 40, 60 oder 80 Schüler anzuvertrauen wagte, so dürfte heute kaum die halbe Zahl zulässig sein. Dann wird der Unterricht des Lehrers individuell sich gestalten können, an Vertiefung und nachhaltiger Wirkung gewinnen; dann werden die Schüler sich zu steter Mitarbeit erziehen und daran gewöhnen lassen, in der Schule stets aufmerksam mitzulernen; dann wird die Verminderung des Gedächtnisstoffes, die Entlastung des häuslichen Arbeitspensums von selbst zur Thatsache werden. Es bestehen zwar jetzt schon in den meisten Staaten Bestimmungen über die Maximalfrequenzzahlen der Klassen. Diese Zahlen sind aber fast durchgehends nur zustande gekommen durch einen Kompromiß zwischen dem wirklichen pädagogischen Bedürfnis und — finanziellen Rücksichten. Überhaupt sollte in die Schulordnungen statt oder neben der Maximalzahl der Begriff der Normalzahl eingeführt werden. Eine Überschreitung der letzteren ist ausnahmsweise möglich, die der Maximalzahl unzulässig; zu diesem Zwecke wäre die nötige Vorsorge schon zu treffen, sobald nur die Möglichkeit einer Klassenüberfüllung in Aussicht kommt. Eine bloße Geldfrage ist auch zum Teil die hygienische Einrichtung des Stundenplans in Bezug auf die zweckmäßige Verteilung der Turnstunden. Für große Anstalten — wir nehmen an, mit 18 Abteilungen — ist eine Turnhalle ersichtlich nicht zureichend bei einer Besetzung mit 36 Wochenstunden, die sich, wenn wir den Mittwoch- und Samstagnachmittag abrechnen, auf 5 Tage verteilen. Diese 5 Tage können dazu nur teilweise ausgenützt werden, da nach den Lehren der Hygiene „eine Turnstunde zwischen zwei andern Unterrichtsstunden keine Entlastung des Gehirns bewirkt". —

Die Überbürdung der Schüler muß um jeden Preis verhindert werden. Die Erörterungen über das Wie? haben lange Zeit hindurch einen ziemlich oberflächlichen

[1]) Meyrich: Zur Hygiene der Schüler in der elterlichen Wohnung. Vergl. hiezu S. 51 oben (Wildermuth).

und unfruchtbaren Charakter gezeigt, da man versäumte, sich zuerst über die Vorfrage: Was ist Übermüdung? klar zu werden. Bei den unzähligen mithereinspielenden Individualfaktoren schien diese Frage einer exakten Lösung überhaupt nicht zugänglich. Durch mühsame experimentelle Untersuchungen und verfeinerte Methoden zur ergographischen Messung der Nervenleistungsfähigkeit ist aber die heutige ärztliche Wissenschaft dem Ziele der Schulphysiologie erheblich näher gerückt, objektiv festzustellen: Wo beginnt für die Arbeitskraft des Durchschnittsschülers die Überbürdung? Wann bedeutet ihr Versagen nur eine Verwöhnung und Verzärtelung? Diese Versuche und deren Ergebnisse spielen bei allen Diskussionen naturgemäß eine hervorragende Rolle, wenngleich gegen ihre allgemeine Giltigkeit und Zuverlässigkeit ernstlicher Widerspruch erhoben werden ist. Sie gingen aus, um nur die Hauptnamen zu erwähnen, von Rey, Mosso, Burgerstein, Griesbach, Kräpelin[1]). Des Letztgenannten Schrift „Über geistige Arbeit“ ist 1897 in erweiterter Form unter dem Titel „Zur Überbürdungsfrage“ erschienen. Ihr Studium sei allen Lehrern zur Einführung in die ausgedehnte Litteratur empfohlen. Kräpelin (Professor der Psychiatrie in Heidelberg) kommt zu dem Ergebnis, daß die Anforderungen, die an die Schulkinder gestellt werden, viel zu hoch sind, und daß daher, da körperliche Arbeit kein unbedingtes Gegengewicht gegen geistige Ermüdung bildet, die Unterrichtszeiten verkürzt, sowie die Aufeinanderfolge der einzelnen Lehrfächer selbst nach ihrem Ermüdungswerte genauer abgeschätzt werden müsse[2]).

Wenden wir uns zu den auf Schulhygiene bezüglichen Meinungsäußerungen, die auf den genannten drei Ärzteversammlungen gehört wurden, und zwar zuerst zu dem Vortrag von Dr. Wildermuth auf der XIV. Versammlung des württembergischen ärztlichen Landesvereines über „Die moderne Überbürdung.“[3])

Dr. Wildermuth erörtert zunächst die Frage: Ist die behauptete allgemeine Zunahme der Nervenkrankheiten in unserer Zeit wirklich bewiesen? Ist, abgesehen davon, die Überbürdung — die Überanstrengung des Gehirns durch Arbeit und andere Einflüsse der modernen Kultur — eine häufige Ursache der Neurosen? Er gelangt zu dem Ergebnisse: der Beweis für eine erschreckende Zunahme der Geisteskrankheiten ist nicht erbracht; damit fällt ein Hauptbeweis für die Zunahme der Neurosen überhaupt. Geistige Überanstrengung hat für die Entstehung neurasthenischer Zustände keine hervorragende Bedeutung: „Die Gefahren der Arbeiten werden überschätzt, die des Müßiggangs unterschätzt.“ Nicht zu bestreiten ist, daß geistige Überanstrengung zu Neurasthenie führen kann; aber diese Ursache ist keineswegs so häufig, wie allgemein angenommen wird. Bei den üblichen klangvollen Ausführungen über die Nervosität unserer Zeit handelt es sich meist um aprioristische Deduktionen.

Was nun im Besonderen die Klagen über typisch auftretende Schädigungen des Nervensystems unserer Schuljugend, in erster Linie der Gymnasialschuljugend, durch Überbürdung anlangt, so ist ja gewiß unser Schulwesen verbesserungsbedürftig und entwicklungsfähig, wie andere Dinge auch. Aber es ist nicht bewiesen, daß in unserm Schulwesen unerträgliche Mißstände herrschen, und daß unter

[1]) Die neueren Forschungen von Ebbinghaus, Kemsies, Keller u. a. sind in der Zeitschrift für Schulgesundheitspflege verzeichnet. Im übrigen s. S. 55 ff.

[2]) [Es mag bemerkt werden, daß Prof. Kräpelins Erörterungen sich nicht auf Beobachtungen an Heidelberger Schulen gründen. Über seine erstgenannte Schrift vgl. Hum. G. V. 170. 183. — U.]

[3]) Unser Auszug folgt mit Genehmigung der betr. Redaktionen den Berichten im Medizin. Korrespondenzblatt des Württ. ärztl. Landesvereins (1897, Nr. 41, 42), in der Zeitschrift für Schulgesundheitspflege (1897, Nr. 9, 11, 12), in der Beilage zum Ärztl. Vereinsblatt f. Deutschland (1897, Nr. 363, 364).

unserer gegenwärtigen Unterrichtsweise die Gesundheit des heranwachsenden Geschlechtes Not leide. Die Gegner der heutigen Schule sind teilweise in denselben Fehler verfallen, wie die Impfgegner. Wie diese allen und jeden Schaden, der zur Zeit der Impfung das Kind befällt, dieser zur Last legen, so wird auch von jener Seite jede Krankheitserscheinung ohne weiteres auf Rechnung der Schule gesetzt. Als ob es nicht andere Schädlichkeiten gäbe, zu deren Feststellung es keiner Statistik und keiner Experimente bedarf! Frühzeitiger Tabak- und Alkoholgenuß, Schülerverbindungen, erzwungener Musikunterricht, schlecht überwachte Lektüre u. dergl. m. schädigen das jugendliche Seelenleben weit mehr als konzentrierte geistige Arbeit. „Abhilfe der vorhandenen Mißstände ist weniger in einer Abänderung der Schulpläne als in einer Abänderung der Lebensbedingungen unserer Gymnasiasten zu suchen" (Binswanger).

Die meisten Überbürdungsklagen richten versteckt oder offen ihre Spitze gegen das humanistische Gymnasium. Über einen Punkt sind Feind und Freund des heutigen Gymnasiums einer Meinung: eine weitere Belastung mit Unterrichtsstoff ist nicht mehr möglich. Aber nicht das Gymnasium trifft die Schuld, wenn der Lehrstoff zu groß geworden ist. Hätte die Schule auf alle Ratschläge hören wollen, die in den letzten Jahrzehnten von berufener und unberufener Seite gegeben wurden, es wäre ihr gegangen, wie den zwei Bauern in der Fabel, die vor lauter gutem Rat schließlich dazu kamen, ihren Esel selbst zur Stadt zu tragen. Ernsthafter und berechtigter erscheinen die Wünsche betreffs der Mathematik und der Naturwissenschaften; namentlich die Anforderungen in der Mathematik sind es nach dem Urteile vieler Eltern, die die Schüler anstrengen und zur Ausdehnung der Hausarbeit Anlaß geben. Manches andere wird sich noch in zweckmäßiger Weise umgestalten lassen. Aber der Kern des Gymnasiums ist gesund. Der drohenden Gefahr der Überbürdung auf dem Gymnasium wird am besten dadurch begegnet, daß man an der humanistischen Grundlage des Unterrichts festhält.[1])

Aus der Zahl der Verhandlungsgegenstände der 14. Sektion „Hygiene" auf dem XII. internationalen medizinischen Kongresse zu Moskau nehmen das gymnasialpädagogische Interesse besonders die Vorträge über drei Themen mit den sich anschließenden Diskussionen in Anspruch: von Dr. L. Burgerstein aus Wien über Mittel zur Verbreitung hygienischer Kenntnisse in der Bevölkerung, von Prof. Baranowsky aus Lemberg, Prof. Palmberg aus Finnland und Prof. Baginsky aus Berlin über die physische Erziehung der Jugend, von Dr. K. Schmid-Monnard aus Halle a. S. über die chronische Kränklichkeit in unseren mittleren und höheren Schulen.

Unter den von Burgerstein zunächst auf die Verhältnisse der niederen Schulen berechneten Vorschlägen zur Förderung des hygienischen Wissens erscheint wohl auch für die Gymnasien beachtenswert die Aufnahme entsprechender Lesestücke in das Lesebuch, wie es schon an den österreichischen Volksschulen geschehen ist[2]), und die Verbreitung eines kurzgefaßten Katechismus der Gesundheitslehre nach dem Muster der „Gesundheitsregeln für die Schuljugend", die die Hygienesektion des Berliner Lehrervereins zusammengestellt hat (mit einem Begleitworte von W. Siegert; sie finden passend auch auf den inneren Umschlagseiten der Schulhefte ihren

---

[1]) Mit diesen Darlegungen stimmt überein ein neuerdings in der Deutschen Mediz. Zeitung veröffentlichtes Urteil: „Die Überbürdung ist jedenfalls nicht mehr so sehr vorhanden, wie früher. Dies beweist ja schon ein Vergleich der Leistungen von jetzt und früher. Hauptgrund der Klagen ist die verkehrte häusliche Lebensführung, besonders in den Bevölkerungszentren."

[2]) und auch sonst noch, z. B. in dem deutschen Lesebuche für bayer. Mittelschulen von Ipfelkofer (aus den „Berliner Gesundheitsregeln").

Platz)[1].) Der Einführung besonderer Lehrstunden für Hygiene an den höheren Bildungsanstalten möchte Burgerstein nicht das Wort reden — aus hygienischen Gründen, um keine Mehrbelastung herbeizuführen. Dagegen kann durch Aushängen passender Tafeln hygienischen Inhalts, durch Anschaffung anregend geschriebener (d. h. vielmehr noch zu schreibender) Bücher für die Schülerbibliotheken zu wirken versucht werden. Der wichtigste Punkt des in der Mittelschule zunächst Erreichbaren ist aber die Lehrerbildung. Alle Kandidaten für das höhere Lehramt sollten die Verpflichtung erhalten, ein Kolleg über Schulhygiene zu hören und daraus eine Prüfung abzulegen. Im deutschen Reiche haben bisher schon derartige Vorlesungen stattgefunden an den Universitäten Gießen, Leipzig, Greifswald, Jena (vergleiche H. Schiller, Der hygienische Unterricht in den pädagogischen Seminarien, Ztschr. f. Schulgesundheitspfl. 1892).

Die Ausführungen der Herren Baranowsky, Palmberg, Baginsky gehen davon aus, daß als bestes Schutzmittel gegen die Schulüberbürdung, deren faktisches Maß Palmberg allerdings noch nicht recht für klar nachgewiesen erachtet, eine neben der Ausbildung des Geistes einhergehende rationelle körperliche Erziehung sich empfehle. Dabei dürfe aber die Gymnastik keineswegs als eine Erholung angesehen werden; sie sei vielmehr eine Übung, die manchmal sehr viel Aufmerksamkeit in Anspruch nehme und darum seitens des Lehrers immer strenges Individualisieren verlange. Baginsky erklärt geradezu das heutige Turnen in Zimmern und in verdorbener Luft für schädlich: „lieber treibe man gar keine Gymnastik". Die Hauptsorge muß darauf gerichtet werden, daß die Schüler möglichst viel Gelegenheit haben, sich im Freien zu bewegen. Die Dauer einer Lektion darf höchstens $^3/_4$ Stunden betragen; jeder Pädagoge soll nur mit einer kleineren Zahl von Schülern beschäftigt sein.

Dr. Schmid-Monnard bringt in seinem umfangreichen Berichte, womit sich seine Äußerungen auf dem deutschen Ärztetage zum größten Teil decken, äußerst wertvolles Material zur Überbürdungsfrage. Er unternimmt es, auf grund seiner an 5100 Knaben (darunter 2500 Gymnasiasten und Realschülern) und 3200 Mädchen angestellten, vielseitigen statistischen Untersuchungen über chronische Kränklichkeit, soweit dieselbe möglicherweise von der Schule abhängt, den Nachweis zu führen, daß die Überbürdung thatsächlich in den Schulen besteht, und daß die letzteren einen schädlichen Einfluß auf die Gesundheit der Kinder ausüben, insbesondere daß an manchen höheren Schulen ein übergroßer geistiger und damit auch körperlicher Kräfteverbrauch statthat. „Das geistige Ergebnis der Überbürdung ist nicht die zweifellose Einbuße an körperlicher Rüstigkeit wert." — Seine durch 6 graphische Tafeln und zahlreiche Tabellen veranschaulichten Ergebnisse bedeuten vor allem eine Verurteilung der Organisation der Schulen mit Nachmittagsunterricht.[2]) Während im allgemeinen die Zahl der Kränklichen an den niederen Schulen so ziemlich ebensoviel beträgt, nämlich 25 %, wie in den entsprechenden, gleichaltrigen Klassen der Gymnasien und Realschulen ohne Nach-

---

[1]) Zur Massenverbreitung unter den Schülern eignen sich auch: „Wichtige Gesundheitsregeln", zusammengestellt von B. Sepp (Augsburg); und „Gesundheit und Höflichkeit", Ratschläge für die Jugend von einem Jugendfreund (Leipzig).

[2]) Hiezu ist wiederum zu bemerken, daß aus den Beobachtungen Schmid-Monnards nicht ohne weiteres analoge Schlußfolgerungen bezüglich der süddeutschen (bayerischen) höheren Schulen mit Nachmittagsunterricht gezogen werden können; wenigstens sind Stundenplantypen mit täglichem Unterricht von 8—1 und 3—5 Uhr und einer Wochenstundenzahl bis zu 39 Stunden für diese ganz unzutreffend. Dr. Sch.-M. nimmt aber auch bezüglich der Schulen, wo je vierstündiger Vormittagsunterricht und viermal in der Woche zweistündiger Nachmittagsunterricht erteilt wird, als selbstverständlich an, daß durch Beseitigung des Nachmittagsunterrichtes bedeutend günstigere

mittagsunterricht (A-Schulen), in den unteren Klassen infolge der sich stärker geltend machenden, ungünstigeren sozialen Lebenslage sogar etwas höher ist, zeigt sich an den höheren Schulen mit Nachmittagsunterricht (B-Schulen) durchschnittlich eine doppelt so große Kränklichkeit als bei den A-Schulen, und zwar macht sich dieser auffallende Unterschied gerade von der Unter-Tertia, d. h. von der Zeit an bemerkbar, wo außer dem fünfstündigen Vormittagsunterrichte noch drei Nachmittage in der Woche besetzt sind. (Eine Abweichung von der allgemeinen Prozentzahl in einer Klasse scheint auf zufällige Ursachen zurückzugehen.) Unter den Krankheitsarten machen Nervosität, Kopfschmerz, Schlaflosigkeit im Durchschnitt 29 %, im Maximum 81 % aus. Die Zahl der brillentragenden Schüler steigt von Ober-Sekunda an auf den A-Schulen bis auf 17 %, bei den B-Schulen bis auf 44 %.

Hier muß aber ein anderer Einfluß wohl in Rechnung gezogen werden: zu den Zöglingen der A-Schulen gehört die große Menge der Internen und Pensionäre der Francke'schen Stiftungen, die sich also außerhalb der Schule günstigerer hygienischer Verhältnisse erfreuen, bezw. weniger Gelegenheit zum gesundheitswidrigen Mißbrauch der persönlichen Freiheit haben. (In der That haben Alkohol und Nikotin einen großen Anteil an dem Steigen der Krankheitsziffer; „1/3 bis 1/2 aller Schüler sind ausgesprochene Raucher und Trinker.“!)

Dr. Schmid-Monnard prüft dann seine Beobachtungen nach einer anderen Richtung hin; er untersucht den Einfluß der obligatorischen Arbeitszeit in Schule und Haus. Eine solche Untersuchung wird sehr erschwert durch die sehr ungleichartige Belastung gleichaltriger Schüler auf den verschiedenen höheren Schulen; beträchtlich sind schon die Differenzen der Arbeitszeit von Parallelklassen einer und derselben Anstalt. Den wichtigsten Unterschied begründet natürlich bezüglich der Hausarbeit die Individualität der Schüler: 10—15 % der Schüler arbeiten nach der Schätzung eines Schulmannes etwa doppelt so lang als der Durchschnitt, und zwar teils infolge ihres langsameren Naturells, teils infolge größeren Fleißes. Wichtiger aber als das absolute Zeitmaß der Arbeitsdauer ist in hygienischer Beziehung eine sorgfältig geregelte Zeiteinteilung: an den Schulen, wo der eigentliche Unterricht auf den Vormittag beschränkt wird, an den Nachmittagen Erholungs- und Arbeitsstunden regelmäßig abwechseln, steigt die Kränklichkeit, auch wenn die tägliche, durchschnittliche Gesamtarbeitszeit länger ist, nie bis zu dem Maße, wie es die Zerstückelung der Zeit in der B-Schule mit sich bringt. Die freiwillige häusliche Mehrarbeit — der fakultative Schulunterricht bleibt als belanglos außer Betracht — äußert, solange sie eine Stunde täglich nicht überschreitet, nur da einen ungünstigen Einfluß auf die Gesundheit, wo schon eine starke obligatorische Belastung besteht.

Die Erfahrungen an den Halle'schen Schulen sprechen also für Abschaffung des Nachmittagsunterrichts: eine zweistündige Mittagspause genügt nicht zur vollständigen Erholung, zumal wenn die Schüler weite Schulwege zurückzulegen haben. Das Ergebnis der Unterrichtsleistungen am Nachmittage steht hinter demjenigen am Vormittage „erfahrungsgemäß“ (d. h. wohl schätzungsweise) um 33 % zurück. Auch hinter denjenigen der vierten und fünften Vormittagsstunde? Schmid-Monnard sagt selbst: „Die fünfte Stunde erschien besonders angreifend,“ erachtet aber diesen Nachteil bei geeigneter Auswahl der Unterrichtsfächer für leicht zu beseitigen. Bezüglich des Frühbeginns der Schulstunden ist der Schulanfang um 7 Uhr im Sommer nicht so sehr zu verwerfen, als es vielfach geschieht[1]), wenn nur den

---

Gesundheitsverhältnisse sich erzielen ließen. (Für größere Städte wird eine solche Maßregel schon aus allgemeinen, sozialen Gründen vielseitig, z. B. von Dr. Singer in München, befürwortet.)

[1]) Für die Entscheidung in dieser Frage sind unserer Ansicht nach fast ausschließlich die Ortsverhältnisse ausschlaggebend. Unbedingt wird der 7 Uhr-Schulbeginn als physiologisch falsch verworfen von Dr. Edel, siehe Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 1897, S. 205.

Schulkindern durch frühzeitiges Zubettegehen eine ausreichende Schlafdauer gesichert ist; neun volle Stunden Schlafs sind dabei selbst für die älteren Schüler kaum genügend, die bis zur Schlafenszeit arbeiten.

Als eine Art Muster einer hygienischen Tageseinteilung wird die der Kriegsschulen aufgestellt: da wechseln 8 Stunden intensiver geistiger Arbeit mit 2 Stunden obligatorischer körperlicher Übung und 4 Stunden Erholungspausen. Für den Schlaf sind 8 Stunden gerechnet. „Bei diesem Betriebe gedeihen die jungen Leute ganz vorzüglich.“ Es beruht der Erfolg eines derartigen Wechsels von Arbeit, Ruhe und körperlicher Bewegung auf den Gesetzen der Ermüdung. Der Wert einer Arbeit, welche nicht durch geeignete Ruhepausen unterbrochen wird, sinkt wesentlich, sobald die Ermüdung einen gewissen Grad überschritten hat. Zugleich ist dabei der Kräfteverbrauch unverhältnismäßig groß im Vergleich zu der Arbeit, die im nicht ermüdeten Zustand geleistet wird. Das Arbeiten bei Ermüdung ist also ein kostspieliges Unternehmen mit geringem Nutzen.

Die wichtigste, zur Zeit erreichbare Forderung der Schulhygiene, zugleich die Grundvoraussetzung jeder hygienischen Reform der äußeren und inneren Unterrichtsverhältnisse ist die Aufstellung eines Schularztes. Demgemäß gestalteten sich die Verhandlungen auf dem XXV. deutschen Ärztetag über die Schularztfrage zu einem kritischen Gesamtresumé aller bisherigen einschlägigen Forschungen und Vorschläge. Während man sich heutzutage beinahe schon daran hat gewöhnen müssen, in jeder Darlegung und Untersuchung über Überbürdung der Schüler von medizinischer Seite eine Anklagerede gegen die Schulen und Lehrer zu sehen, während der kategorisch-unfehlbare Ton, in dem viele der „Sachverständigen“ ihre Forderungen erhoben, eigentlich die schleunigste, zwangsweise Einführung all der vorgeschlagenen Reformen als eine sanitär-polizeiliche Notwendigkeit hat erscheinen lassen, erhebt sich die Berichterstattung auf dem Eisenacher Ärztetag in wohlthuender und vertrauenerweckender Weise von vornherein weit über den Standpunkt parteiischer Einseitigkeit und unwissenschaftlicher Tendenz. Da von der Schule der Zukunft eine harmonische, geistige und körperliche Ausbildung der Jugend verlangt wird, leuchtet ein, daß weder die Ärzte noch die Lehrer, sondern nur beide zusammen zu sachverständigen Gutachten berechtigt sind. Daher wurde die Aufstellung und Begründung der Thesen über die Schularztfrage einem Arzte und einem Schulmanne, Dr. Thiersch in Leipzig und Gymnasialdirektor Dr. Dettweiler in Darmstadt, gemeinschaftlich übertragen[1]).

Der Inhalt der von Dr. Thiersch vorzugsweise vertretenen Thesen besagt: „Die Mitwirkung der Ärzte zur Lösung schulhygienischer Fragen ist notwendig; die Einrichtung offizieller Schulärzte ist zu empfehlen; die Thätigkeit solcher Ärzte hat sich zu erstrecken auf die Hygiene der Schulgebäude und der Schulkinder; die Regelung der Hygiene und des Unterrichts, einschließlich der Frage der Überbürdung, erfolgt durch die obere Schulbehörde, der ein Arzt als ständiges Mitglied angehört.“ Es handelt sich bei der Institution des Schularztes vor allem darum, diejenige Form zu finden, in der sie dem Organismus der Schule am besten zugänglich gemacht werden kann.[2]) Alles muß vermieden werden, was dem

---

[1]) Das Referat von Thiersch und Dettweiler wurde von dem Ausschusse des deutschen Ärzte-Vereins an alle Regierungen und an die Magistrate der Städte mit mehr als 50000 Einwohnern versandt. Dettweilers Bericht ist jetzt auch abgedruckt in der Zeitschr. für das Gymnasialwesen 1897, Novemberheft. — Litteratur- und historische Angaben zur Schularztfrage s. bei Edel, Der Schularzt, Ztschr. f. Schulgesundheitspfl. 1897, 4. Vergl. auch die Ausführungen von Heeger auf der 6. Versammlung des Gymnasialvereins (Humanist. Gymnas. 1897, S. 142 f.).

[2]) Die Frage, ob Amtsarzt oder nicht beamteter Arzt, interessiert an dieser Stelle nicht weiter.

Schularzt den Charakter eines Schulinspektors verleiht; nur bei wirklich gemeinsamem Zusammenarbeiten von Arzt und Schuldirektor ist Erspriessliches zu erwarten. Des Schularztes Aufgabe kann nur sein, die äusseren Lebensbedingungen der Schule zu überwachen. Diese Funktion erstreckt sich nach drei Seiten hin: Hygiene der Schulgebäude (Bauplan, Schulinventar, Heizung, Ventilation, Reinigung), der Schulkinder und des Unterrichts. Die Hygiene des Unterrichts gliedert sich in eine mehr äussere und eine mehr innere. Zur äusseren gehört die Feststellung der wöchentlichen und der täglichen Stundenzahl, Beginn des Unterrichts, Stundenlänge, Dauer des Nachmittagsunterrichts und der Pausen. Die innere Hygiene des Unterrichts betrifft vor allem die zweckmässige Verteilung der Unterrichtsstunden nach ihrem Unterrichtswerte und ferner die Lehrmethode selbst. Mit diesen beiden letzteren Fragen ist schon das Gebiet der eigentlichen Pädagogik betreten, die sich aber einer sachverständigen medizinischen Beurteilung nicht entziehen darf, da sie ja auf der Psychologie und Physiologie fusst. Die Ärzte müssen vor allem zu einem Einvernehmen mit den Schulmännern gelangen über die Frage: Wann tritt Überbürdung ein? Hierauf hat die Erfahrung schon längst die Antwort gegeben, und erfreulicherweise stimmt das Ergebnis der experimentellen Arbeiten der letzten Jahre damit überein.[1]) Die geistige Belastung stellt gleichzeitig eine körperliche Belastung und Ermüdung dar. Als Gegenmittel gegen körperliche Ermüdung dient am besten eine Zeit der Erholung im Freien, in einer Weise, dass der Geist nicht angestrengt wird. (Dieser Gesichtspunkt muss für die Art der Bewegungsspiele massgebend sein). Es muss also im Unterrichtsplan genügend freie Zeit zur Erholung des Körpers geschaffen werden, selbstverständlich ohne dass dem Schüler ein grösseres Mass von Hausarbeit zugemutet wird, und unter Berücksichtigung der sog. freiwilligen Mehrarbeit. Ist dafür Sorge getragen, dann schadet es unsern Kindern nichts, wenn an ihre geistige Thätigkeit hohe Ansprüche gestellt werden. Sie sind ja doch in der Schule, etwas Tüchtiges zu lernen, und das kann nur durch eine zweckmässige, andauernde Trainierung des Geistes geschehen. Selbst gelegentliche Überanstrengungen schaden nichts, da ja dem Körper Zeit zur Erholung geboten ist. Unsere Kultur bringt es mit sich, dass ein jeder Schulunterricht Anforderungen an das Kind stellt, denen nur entsprochen werden kann unter Zurückbleiben der allgemeinen körperlichen Entwicklung sowohl, wie einzelner Sinnesorgane. Diese in der Schule selbst begründeten Übelstände lassen sich niemals ganz beseitigen. Wir müssen mit ihnen als einem notwendigen Übel rechnen. Umsomehr muss es daher unsere Aufgabe sein, diesen Übelstand nicht zu einem grossen, die Gesundheit des Volkes im ganzen bedrohenden Missstande auswachsen zu lassen. Ist man erst einmal soweit, bestimmt sagen zu können, wann Überbürdung eintritt, sind die Grenzen der Überbürdung noch genauer als jetzt festgelegt — dazu soll eben der Schularzt verhelfen —, dann wird es an der Zeit sein, durch Gesetz all das festzulegen, was unter den Begriff „äussere Hygiene des Unterrichts" fällt.

Dr. Edel aus Berlin führte zur Begründung seiner Zusatz-These, worin verlangt wird, dass die Schule „unter dauernde ärztliche Fürsorge gestellt werde, die sich sowohl auf das Schulhaus, als auch auf die Einwirkung des Unterrichts auf die Kinder erstrecken soll", u. a. aus: die Stundenpläne bieten noch immer krasse

[1]) Dieses Urteil scheint aber in dieser allgemeinen Fassung nicht unanfechtbar. Sowohl bezüglich der experimentellen Messung von Unterrichtsleistungen, als auch bei der instrumentellen (ergographischen und ästhesiometrischen) Methode wird ihre unbedingte Brauchbarkeit zur Ermittelung geistiger Ermüdung ernstlich in Frage gestellt. Gymnasialrektor Richter sagt, dass die Arbeit, wie sie bei diesen Versuchen geleistet wird, keineswegs einem auch nur annähernd verständig geleiteten Unterricht entspricht. Die bei der Arbeit so mächtigen Faktoren, die Lust- und Unlustgefühle, kommen bei dem Experiment gar nicht zur Geltung. Vergl. Dettweilers Korreferat.

Beispiele von Unkenntnis der Dinge oder von Unvermögen, ihnen abzuhelfen. Den Stundenplan nach allen zu verlangenden Rücksichten aufzustellen, soll ja, namentlich beim zunehmenden Fachlehrertum, eine schwere Aufgabe sein. Durch das Fachlehrersystem wird die Durchführung der Forderung, daß in den einzelnen Unterrichtsstunden bezüglich des geforderten Arbeitsmaßes gegenseitig Rücksicht genommen werden soll, sehr erschwert. Das Turnen wird vielfach noch als Schuldisziplin betrieben, so daß es eher ermüdet als erfrischt. (An anderer Stelle erwähnt Edel auch den schädlichen Einfluß des für die norddeutschen höheren Schulen vorgeschriebenen sogenannten Abschlußexamens auf den in der Entwicklung begriffenen Organismus des vierzehn- bis sechszehnjährigen Knaben. Ebenso urteilte darüber im Verlaufe der späteren Debatte Dr. Siemens aus Lauenburg. Die Erörterungen auf der 6. Gymnasialvereinsversammlung über dieses Thema s. im letzten Hefte dieser Zeitschr.).

Direktor Dr. Dettweiler erklärt sich mit der Schularzteinrichtung grundsätzlich einverstanden. Denn mehr als seither vielleicht müssen die Schulmänner es als unumstößliche Wahrheit ansehen, daß der Körper, wohl infolge der theologischen Anschauungen des Mittelalters, länger, als gut war, allzusehr in den Hintergrund gedrängt wurde, daß es aber eine natürliche Folge der Geistesgeschichte der letzten vier Jahrhunderte, namentlich auch des Fortschrittes der Naturwissenschaften, und eine Forderung nationaler Kräftigung ist, wenn der Körper in sein rechtes Verhältnis zu Geist und Seele eingesetzt wird. Die Schule kann sich der unmittelbaren Mitwirkung der Ärzte nicht mehr entschlagen. Der Schularzt der Zukunft wird als Beirat auch den Schulmännern ein willkommenes Zwischenglied zwischen fachmännischer Kunst und medizinischer Wissenschaft sein. Aber im Interesse der Schule selbst, wie im Interesse der Allgemeinheit müssen die Lehrer aufs peinlichste, jede, wenn auch nur scheinbare, weitere Bevormundung ihrer eigensten Lebensthätigkeit fernzuhalten suchen. Es muß vermieden werden, daß neben der juristischen Omnipotenz auch noch eine ärztliche Diktatur aufkommt! Dettweiler weist dann treffend hin auf den Zusammenhang der sozialen Stellung der Lehrer und der wachsenden Überbürdung der Lehrkräfte mit der Lösung der ganzen Schulfrage und der Schulreform.

Die fünfte und sechste These, worüber Dettweiler dann zu berichten hatte, lauten: „Die bisherigen Forschungen über Ermüdung von Schulkindern haben noch nicht zu einem abgeschlossenen Urteil hinsichtlich ihrer praktischen Verwertung für die Schule geführt; zur weiteren Förderung dieser Frage empfehlen sich fortgesetzte, gemeinsam von Ärzten und Schulmännern auszuführende Versuche, denen überall die thatsächlichen Verhältnisse des Unterrichts zu Grunde zu legen sind. Es ist dringend wünschenswert, daß die Lehrer aller Schulgattungen, insbesondere die Leiter, sich die Grundsätze der Schulhygiene aneignen, um deren praktische Durchführung zu sichern."

Die in neuerer Zeit von Physiologen, Ärzten und Schulmännern vorgenommenen Untersuchungen über die Ermüdung von Schulkindern haben den Zweck, die Bedingungen zu erforschen, welche die Ermüdung und damit die Überbürdung des jugendlichen Geistes beherrschen, um dadurch eine Hygiene der Schule zu begründen. Der Grund dafür liegt kaum in irgendwie auffallenden Zeichen der Überbürdung, vielmehr in der erschreckend zunehmenden Nervosität der Zeit, zu der die Schule, wenn auch nur zum kleinen Teil, ohne Zweifel beiträgt, ebenso in dem Fortschritt der medizinischen Wissenschaft. Die Ergebnisse jener Untersuchungen und Methoden,[1]) um durch Experiment und Statistik die rein äußerlichen Momente der Tech-

[1]) Vgl. hiezu die Zusammenstellungen von Dr. Bahnsch in der Deutschen medizin. Wochenschrift. Schiller: Der Stundenplan, ein Kapitel aus der pädagog. Physiologie und Psychologie.

nik des Schulbetriebs zu messen, hat am schärfsten Kräpelin in seiner Schrift über geistige Arbeit dahin zusammengefaßt, daß ein mehrstündiger, nur durch kurze Pausen unterbrochener Unterricht sehr bald zu völliger geistiger Erschöpfung führen müsse, und daß abgesehen von dem ersten Teil der ersten Stunde der Schüler sich in steigender Ermüdungsnarkose befinde. Aber gegen die Art dieser Untersuchungen und Folgerungen ist zunächst der Haupteinwand geltend zu machen, daß die diesen Versuchen zu grunde liegenden Arbeitsleistungen denen des gewöhnlichen Unterrichts in keiner Weise entsprechen. Sie zeigen eine Einförmigkeit und Langweiligkeit der Aufgaben, die eine sofortige Inruhestandsetzung der betr. Lehrer zur Folge haben müßte, wenn sie eine solche Stunde abhalten sollten. Der Massenunterricht entlastet den einzelnen in Bezug auf Denkthätigkeit viel mehr, als die Ärzte berücksichtigt haben. Die sehr bedeutenden und überaus verschiedenen Einwirkungen der Lehrerpersönlichkeiten, ihre oft ganz diametral wirkende Fähigkeit, das Interesse und die Lust an der Arbeit hervorzurufen, vermag bei den Experimenten nicht ausreichend gewürdigt zu werden. Die Unaufmerksamkeit der Schüler, die auf Ermüdung beruht, ist wohl zu unterscheiden von derjenigen, die auf schlechte Gewöhnung, auf eine natürliche Neigung zum Nichtsdenken und zur Zerstreutheit zurückzuführen ist. Aus allen diesen Gründen und noch andern mehr müssen zur Klärung dieser Frage erst noch, wie auch Kräpelin verlangt, zuverlässigere Erfahrungen in überzeugender Form beigeschafft werden. Namentlich ist dabei auch zu untersuchen, inwieweit häusliche Verhältnisse die Ermüdung hemmen oder fördern, in welchem Verhältnis Aufmerksamkeit und Ermüdung zur wirklichen Arbeitsleistung stehen, und insbesondere ist zu berücksichtigen, ob und wie die Schule, welche das Versuchsfeld abgibt, bereits innerhalb der heutigen Verfassung zu den schon längst erhobenen Forderungen eines hygienischen Unterrichtes Stellung genommen hat.

Thatsächlich darf ja angenommen werden, daß der wirkliche Schulbetrieb an vielen, vielleicht den meisten Anstalten heutzutage den wesentlichen hygienischen Anforderungen, wie möglichste Verkürzung der Arbeitszeit, Beseitigung der mechanischen Gedächtnisarbeit, Anordnung der Fächer auf dem Stundenplan nach ihrem Ermüdungswerte, gleichmäßige Verteilung der Probearbeiten, zum größten Teile schon nach Kräften Rechnung trägt, so daß da also nur über den Umfang der getroffenen Anordnungen Meinungsverschiedenheiten auszugleichen bleiben. Zu weit darf nicht gegangen werden. Auch Dr. Graf hat es in der Berliner Dezemberkonferenz ausgesprochen: „Wir dürfen das Maß von Lehrstunden und häuslichen Arbeiten nicht zu sehr beschränken, wir dürfen nicht durch übermäßige Rücksicht und Schonung Verzärtelung eintreten lassen. Wir dürfen die nötige Gymnastik des Geistes nicht einbüßen, welche für unser Volk im Wettbewerb der Nationen ebenso wichtig ist, wie die Gymnastik des Körpers."

Auf die Einzelheiten des nach den Grundsätzen der neueren Pädagogik ausgestalteten Lehrplanes, die Dettweiler nach dem Muster seiner eigenen Anstalt vorführt, sei hier nicht weiter eingegangen. An seiner Theorie gemessen muß die Praxis seines Systems eigentlich überraschen, und wir wollen nicht verschweigen, daß sie uns geeignet scheint, in manchem sich auch zu den modern denkenden Pädagogen rechnenden Schulmann aufrichtige Bedenken wachzurufen. Oder wird ein Freund unserer höheren Schule ein Unterrichtsprogramm noch zu den maßvoll gehaltenen Reformtypen rechnen können, das nach einer Seite hin charakterisiert ist durch fast vollständige Abschaffung der schriftlichen häuslichen Übersetzungen in fremde Sprachen, durch Beseitigung der häuslichen Vorbereitung für die fremdsprachlichen Schriftsteller, durch Beschränkung der schriftlichen Hausarbeiten

auf ein Minimum von fünf Aufsätzen?[1]) Selbst die Versicherung des ungeschmälerten äußeren Erfolges kann dabei, meinen wir, nur auf den beruhigend wirken, der bereits entschlossen ist, der Fahne des modernen, schulhygienischen Zeitgeistes auch mit Aufopferung seiner Grundanschauungen über Ziel und Zweck der humanistischen Gymnasialbildung zu folgen. —

Die Aufstellung offizieller Schulärzte müssen die Schulmänner hauptsächlich aus dem Grunde begrüßen, weil sie bei ihnen die wirksamste Unterstützung finden werden in dem Bestreben, die äußeren Schuleinrichtungen möglichst zu vervollkommnen, die zahlreichen außerhalb der Schule reichlich fließenden Quellen der Ermüdung, der Kurzsichtigkeit, der Nervosität zu verstopfen, viele falsche Vorurteile gegen die Schule zu zerstreuen. Im übrigen wird die Beobachtung der hygienischen Rücksichten nach wie vor zu den Dienstpflichten des beruflichen Erziehers gehören; ohne die stündlich zu bethätigende Fürsorge des Lehrers wird nichts Wirksames geschehen können. Darum muß der Lehrer auch die unentbehrlichen Grundsätze der Hygiene sich aneignen; zweckmäßig geschieht diese Ausbildung an den pädagogischen Seminarien (s. o. S. 52). Den obersten leitenden Grundsatz bei der körperlichen und geistigen Erziehung hat das Wort Montesquieu's zu bilden: „Wir erziehen nicht einen Leib und wir erziehen nicht einen Geist, sondern wir erziehen einen Menschen". —

Aus der sich anschließenden Diskussion über die Thiersch-Dettweiler'schen Thesen haben wir das Wichtigste bei gegebener Gelegenheit schon vorweggenommen. Das Schlußergebnis bildete die von der Versammlung einstimmig angenommene Resolution allgemeinen Inhalts: „Die bisherigen Erfahrungen lassen die Einsetzung von Schulärzten allgemein als dringend erforderlich erscheinen. Die Thätigkeit dieser Ärzte hat sich ebensowohl auf die Hygiene der Schulräume und Schulkinder, wie auf eine sachverständige Mitwirkung hinsichtlich der Hygiene des Unterrichts zu erstrecken."

München. Otto Schwab.

Nachschrift.

Auch den vorstehenden Aufsatz haben wir unverkürzt zum Abdruck gebracht, obgleich ein Stück von ihm über denselben Vortrag Bericht erstattet, über den S. 42—45 P. Knapp referiert hat. Denn dieses Stück der höchst dankenswerten Zusammenstellung des Collegen Schwab schien wenn auch nicht allein, doch besonders geeignet, zu zeigen, wie auf dem Gebiete der Schulhygiene, so viel über sie bereits geredet und geschrieben worden ist, die Ansichten nicht bloß der Schulmänner, sondern auch der Mediziner einander vielfach geradezu entgegengesetzt sind. Wir unsererseits stehen in fast allen Punkten, die der Mediziner Wildermuth berührt hat, auf dessen Seite und glauben, daß sowohl gegenüber den Beobachtungen der neueren Unterrichtshygiene wie gegenüber den aus ihnen gezogenen Schlußfolgerungen zwar nicht Ignorieren, aber starke Skepsis am Platz ist. Darüber wird ja wohl auch auf der bevorstehenden Stuttgarter Vereinsversammlung gesprochen werden (sieh das Programm der Verhandlungen am Schluß des Heftes).

---

[1]) Dettweiler teilt u. a. auch mit: „Wenn wir in Sexta oder Quinta 20, später 25, allerhöchstens 30 Minuten deutsche vorgesprochene Sätze schriftlich ins Lateinische übertragen lassen, so wissen wir, daß damit das äußerste Maß überschritten ist; ich schicke dann meist die Schüler ins Freie"! Die Heiterkeit, mit der (nach dem Versammlungsprotokoll) diese Mitteilung aus dem Leben der Reformschule aufgenommen wurde, gab Dettweiler Anlaß zu einigen einschränkenden Bemerkungen. — Als Verteidiger der „älteren" Schuleinrichtungen trat in der Diskussion besonders Dr. Becher aus Berlin auf.

Schwab macht einmal die Bemerkung, daß künftige Generationen nicht begreifen werden, wie man einst über das, was die Schulhygiene fordert, geringschätziger denken konnte. Wir möchten bemerken, daß frühere Generationen, über das unterrichtet, was unser „hygienisch geängstigtes" Zeitalter verlangt, nicht begreifen würden, wie man heute so viele Dinge für hochgefährlich, ja geradezu gesundheituntergrabend ansehen könne, die in früheren Zeiten durchaus keinen Schaden anrichteten. Schon Männer, welche vor einigen Jahrzehnten ein Gymnasium durchgemacht haben, können einen großen Teil der gegenwärtigen Entrüstungsrufe und „unabweisbaren" gesundheitlichen Forderungen nicht verstehen. Ich habe öfter mit Solchen, die in der Mitte des Jahrhunderts ihre Gymnasialstudien machten, meine Erinnerungen über die damals an die Jugend gemachten Ansprüche ausgetauscht. Wir stellten fest: es war etwa das Doppelte von dem, was jetzt schon als Übermaß erscheint. Und wir waren dabei frisch und munter, und viele von den Abiturienten der fünfziger Jahre haben ihre Leistungsfähigkeit dann auch im Kriege erwiesen; unzählige von ihnen erweisen sie noch heute in anstrengenden Ämtern. Das „pädagogische Verbrechen" des Nachmittagsunterrichts ertrugen wir ohne Schwierigkeit, und „Hitzferien" war den meisten von uns ein völlig unbekannter Begriff.

Die jetzige Jugend dagegen muß schonender, viel schonender behandelt werden, wenn sie nicht zerbrechen soll? Ist sie denn wirklich eine ganz andere? Falls sie es ist, liegt die Schuld jedenfalls nicht, wie die Vergleichung mit früheren Zeiten zeigt, am höheren Schulunterricht, und nicht von seiner Umgestaltung, von der fortwährenden Minderung der geistigen Anstrengung wäre die Heilung des Gebrechens zu erwarten. Es sind andere, mehrfach in dem obigen Referat erwähnte Dinge, die thatsächlich Schaden stiften und beseitigt werden sollten. Man organisiere ferner und vervollkommne immer mehr die Anregungen und Gelegenheiten zu körperlicher Ausbildung, mit Herstellung von Spielplätzen, mit Beschaffung von Booten, mit Einrichtung von Handfertigkeitsunterricht: es ist das ein Wunsch, für den wir nicht bloß theoretisch allezeit eingetreten sind, sondern den wir auch nach Kräften zu verwirklichen gesucht haben. Aber man bilde sich nicht ein, der Jugend eine Wohlthat damit zu erweisen, daß man die geistigen Anstrengungen immer mehr herunterzuschrauben trachtet: man fügt ihr und der Nation dadurch den schlimmsten Schaden zu. Möglichste Erleichterung ist ebensowenig das Losungswort vernünftiger geistiger, wie rationeller körperlicher Ausbildung. Die Schule, die ihren Zöglingen nicht Gewöhnung an wirklich anstrengende geistige Arbeit, an Ausnutzung ihrer Zeit mit ins Leben giebt, entläßt sie schlecht gerüstet.

Die Schularztfrage ist bis zu einem gewissen Grade in Baden dadurch gelöst, daß die höheren Lehranstalten hier einen Beirat besitzen, und daß eines seiner Mitglieder ein Mediziner sein muß. Gegen verkehrte Ausdehnung der Schularztbefugnisse hat sich auch Schiller geäußert in dem 1893 gehaltenen Vortrag „Die schulhygienischen Bestrebungen der Neuzeit", den wir im Hum. Gymn. 1894 S. 180 ff. besprochen haben. G. U.

Über den gegenwärtigen Stand der Knaben-Handfertigkeitssache in Deutschland

giebt ein Bericht über die Vorstandssitzung des deutschen Vereins für Knaben-Handarbeit, die am 20. und 21. November 1897 in Görlitz tagte, nähere Mitteilung. In ihr wurden zugleich Fragen von grundlegender Bedeutung verhandelt. Der Vorsitzende v. Schenckendorff machte im Eingange der Verhandlungen Mitteilung über die Entwickelung der vom deutschen Verein angeregten Frage der versuchsweisen Einführung des Handfertigkeits-Unterrichts in einige Schulen und Lehrer-Seminare.

Nach fast 17jähriger Vorarbeit, nach Schaffung von Lehrgängen und einer wohlerprobten Lehrmethode, nach reicher Entwickelung der Handfertigkeits-Schulen in Deutschland, deren Zahl jetzt 600 bereits übersteigt, nach erfolgter Vorbildung von Lehrkräften im deutschen Seminar zu Leipzig und nachdem von weiten Lehrerkreisen diese Frage gefördert ist, und der deutsche Lehrer-

tag in Hamburg 1896 u. a. beschlossen hatte, daß die Schule dem Knaben Gelegenheit für diesen Unterricht geben solle, — nach dieser langen und gründlichen Vorarbeit ist der deutsche Verein dazu übergegangen, diese versuchsweise Anlehnung des Unterrichts an den Schulorganismus auf der Grundlage einer völlig freien Entwickelung, nämlich mit der Maßgabe zu fordern, daß solche Versuche nur auf besonderen Antrag der Gemeinden angestellt, und auch nur da von den Schulaufsichtsbehörden genehmigt werden sollen, wo die Bedingungen hierfür vorhanden sind. Hiermit berichtigen sich die von einigen Schulzeitungen verbreiteten Mitteilungen, daß der deutsche Verein die allgemeine, obligatorische Einführung des Handfertigkeits-Unterrichts gefordert habe. Bei dieser Erörterung sind aber Ansichten hervorgetreten, welche weitab von denen liegen, die im deutschen Verein die leitenden sind. Es wird sich im Hinblick auf jene Lehrerkreise daher empfehlen, daß der deutsche Verein „Leitsätze des Knaben-Handfertigkeits-Unterrichts" aufstellt, die bezeugen, was derselbe wolle. Freilich läge dies offenkundig schon lange Jedem, der der Bewegung gefolgt sei, vor und sei nur auf die Beschlüsse hinzuweisen, die in einer Nebenversammlung des deutschen Lehrertages zu Hamburg 1896 angenommen seien. Als Grundlage für die Bearbeitung dieser Leitsätze stellte der Vorsitzende 5 Haupt-Gesichtspunkte auf. Danach ist der nach pädagogischen Grundsätzen erteilte Handfertigkeits-Unterricht

1) körperlich fördernd, weil er einen heilsamen Wechsel zwischen geistiger und körperlicher Arbeit schafft;
2) geistig bildend, weil das Anschauungsvermögen vollkommener ausgebildet, das Erfahrungswissen erweitert und das Urteilsvermögen allgemeiner entwickelt und geschärft wird;
3) sittlich bewahrend, weil der Thätigkeitstrieb des Kindes genährt und in geordnete Bahnen gebracht wird. Zu diesem rein erziehlichen Werte treten als Ausstrahlungen für das öffentliche Leben hinzu, daß der Handfertigkeitsunterricht
4) eine sozial ausgleichende Wirkung ausübt, weil die Achtung vor der Arbeit der Hand in alle Kreise des Volkes hineingetragen, sowie ein Interesse und ein Verständnis für die werkthätigen Berufe des Lebens geschaffen wird, und
5) volkswirtschaftlich von erheblicher Bedeutung ist, weil der heimische Gewerbefleiß in dem gleichen Grade zunimmt, als die öffentliche Erziehung nicht allein den Geist, sondern auch Hand und Auge schult, und hiermit die technische Leistungsfähigkeit des deutschen Volkes erhöht.

Es empfehle sich, auch den Ausbau der Unterrichts-Methode dahin ins Auge zu fassen, daß dem unterrichtenden Lehrer auf Grund der vom deutschen Verein gewonnenen reichen Erfahrungen in kurzer Darstellung angegeben werde, wie er die genannten Ziele des Handfertigkeits-Unterrichts, die durch seine Ausübung mittelbar erreicht werden, auch unmittelbar fördern kann. Mit der Aufstellung dieser Leitsätze wurde der Vorsitzende, mit dem Entwurf dieser Methode Direktor Dr. Goetze beauftragt.

Diese Ziele berühren aber nicht allein die pädagogischen Kreise, sondern, da wichtige öffentliche Interessen in Frage kommen, auch solche Kreise, die aus sozialen, volkswirtschaftlichen und hygienischen Gründen sich auf die Seite einer werkthätigen Erziehung stellen müssen. — Hierüber berichtete der erste stellvertretende Vorsitzende, Direktor Roeggerath—Hirschberg, der hervorhob, daß jetzt der Entwicklungspunkt gekommen sei, wo der Vorstand auch diese Kreise zur Mitarbeit heranziehen müsse. Nach längerer Debatte beschloß der Vorstand auf den Antrag des Vorsitzenden, eine organische Angliederung an den deutschen Verein dahin gehend herbeizuführen: den Gesamt-Ausschuß zu reorganisieren, eine Verdoppelung seiner Mitglieder, also eine Verstärkung von 40 auf 80 in Aussicht zu nehmen, und in ihm drei Abteilungen zu bilden, nämlich:

1) eine ethisch-pädagogische Abteilung, Vorsitzende: Geheimer Regierungs- und Oberschulrat Rümelin—Dessau, und Direktor Dr. Goetze—Leipzig;
2) eine soziale und volkswirtschaftliche Abteilung, Vorsitzende: Direktor Roeggerath—Hirschberg und Landesrat Schmedding—Münster und
3) eine hygienische Abteilung, welche zugleich hervorragende Männer aus der Samariter-Bewegung heranzuziehen hat, Vorsitzender: Direktor Dr. Goetze, sowie ein später noch zu wählender Hygieniker.

Der Vorstand stellte sodann eine vorläufige Liste derjenigen Personen auf, an welche die Aufforderung zum Eintritt in den Gesamt-Ausschuß gerichtet werden soll, und beschloß, diese Frage der Reorganisation auf die Tagesordnung der nächsten Vereins-Verhandlung zu setzen. Wenn sich hier und da noch die Ansicht geltend macht, daß diese Bestrebungen eine Veräußerlichung der Erziehung herbeiführen, und ihr einen materiellen Charakter geben würden, so liegt darin doch eine vollkommene Verkennung derselben; vielmehr wollen sie die harmonische Entwicklung der Kräfte und Anlagen fördern, und durch die methodische Ausbildung des Thätigkeitstriebes einen ethischen Einfluß ausüben. Eine solche Erziehung wird aber von selbst auch Ausstrahlungen nach dem öffentlichen Leben haben, die sich nach den zuletzt angegebenen Richtungen geltend machen werden.

In einer Reihe außerdeutscher Länder ist die Erkenntnis von dem hohen Werte der werkthätigen Erziehung der Jugend längst ein Gemeingut geworden, und hat dort auch schon zu gesetzlichen Maßnahmen und zum Teil zur Einführung des Handfertigkeits-Unterrichtes in den Schulen geführt. Bei der hervorragenden Veranlagung des deutschen Volkes zu kritischer Thätigkeit und bei seiner historisch begründeten einseitigen Schätzung geistiger Bildung ist der Boden für die Bestrebungen des deutschen Vereins ein wesentlich schwierigerer als anderswo. Er hofft, durch diese Reorganisation in innigere Beziehungen zum Volksleben zu treten, eine wesentlich breitere Grundlage für seine Thätigkeit zu schaffen und hiermit die Frage der werkthätigen Erziehung der Volksschuljugend kräftiger als seither zu fördern.

Von weiter liegendem Interesse erscheint noch die Mitteilung, daß die unter Vorsitz des Direktors Dr. Goetze von besonderen Commissionen ausgearbeiteten Normal-Lehrgänge des deutschen Vereins für die Vorstufen und die Holzschnitzerei jetzt erschienen sind, daß der Normal-Lehrgang für die Papparbeit in einigen Wochen, und der für die Hobelarbeit zu Ostern n. J. erscheinen werden.

Der nächstjährige Kongreß des deutschen Vereins soll in der Pfingstwoche vom 31. Mai bis zum 2. Juni in Karlsruhe abgehalten werden. Neben einer Reihe innerer Fragen werden zur öffentlichen Verhandlung kommen:

1) Die Reorganisation des deutschen Vereins,
2) die Knaben-Handarbeit im Rahmen der pädagogischen Reform-Bestrebungen,
3) die hygienische Bedeutung der Knaben-Handarbeit,
4) die Beziehungen der Knaben-Handarbeit zum Handwerk und zur Kunst.

Mit dem Kongreß soll eine süd-westdeutsche Handfertigkeits-Ausstellung verbunden werden.

Zusatz des Redakters.

Den diesjährigen Kongreß in Karlsruhe zu halten, hat leider wegen einer äußeren Schwierigkeit aufgegeben werden müssen: er wird erst 1899 dort tagen, in diesem Jahr dagegen in Dresden.

Daß wir der hier vertretenen Sache den besten Erfolg wünschen, haben wir schon öfter ausgesprochen. Die obigen Ausführungen haben zumteil, wie ersichtlich, einen verteidigenden Charakter. Die Verteidigung wurde notwendig durch einige von starker Unkunde zeugende, teilweise zugleich gehässige Angriffe in verschiedenen Blättern. Uns liegt unter Anderem ein Artikel der „Zeit" vom 7. September 1897 vor, überschrieben „Wider den Knabenhandfertigkeitsunterricht", unterzeichnet „Frankfurt a. M. Friedrich Schaefer", wo gegen die von dem Verein gar nicht beabsichtigte „pflichtgemäße Einführung des Handfertigkeitsunterrichts in die öffentlichen Schulen" geeifert und dabei zugleich der größte Unverstand bezüglich des Zwecks und Wertes dieses Unterrichtsfaches produziert wird, z. B.: der ganze Knabenfertigkeitsunterricht sei ein bereits überwundener Sport, eine wissenschaftlich schon gerichtete Mache.

Es ist vielleicht dem gegenüber nicht ganz ohne Interesse, wenn ich kurz mitteile, wie sich bei uns in Baden, speziell in Heidelberg die Angelegenheit gestaltet hat. Im Winter 1883/84 wurde

an unserem Gymnasium ohne irgend welchen direkten Einfluß des Vereins für Knabenhandarbeit ein (natürlich fakultativer) Kurs in Drechsler- und Buchbinderarbeit eingerichtet, an dem sich besonders Sekundaner und Tertianer lebhaft und mit Erfolg beteiligten. Zwei Handwerker der Stadt waren die Lehrmeister. Das Honorar für sie und die Miete für das Lokal wurden durch Beiträge der Teilnehmer gedeckt. Viele Eltern äußerten mir ihre große Befriedigung über die hier den Söhnen gebotene Gelegenheit, ihre manuelle Geschicklichkeit auszubilden. Auch während des Winters 1884/85 fand solcher Unterricht statt. In dem darauffolgenden Winter mußte er leider aufgegeben werden, da das Lokal von dem Hausbesitzer zu anderen Zwecken bestimmt worden war und da einer jener beiden Handwerker schwer erkrankte. Als aber im Anfang der neunziger Jahre ein Neubau für unser Gymnasium beschlossen wurde, da sind von Anfang an auch Räume für den Handfertigkeitsunterricht in Aussicht genommen worden. Sie liegen im Kellergeschoß, sind aber hell und luftig. Den Lehrmeister für verschiedene Arten des Slöjd (für Papp-, Hobel-, Drechsel-, Metall-, Glasarbeiten) besitzen wir jetzt in demselben Herrn, der unser erster Turnlehrer ist: er hat sich diese Lehrbefähigung in der Leipziger Anstalt durch wiederholten mehrwöchentlichen Besuch derselben erworben. Die Teilnahme unserer Schüler ist dauernd eine sehr erfreuliche, besonders in mittleren Klassen. Nach unserem Gymnasium haben dann auch andere des Landes, so das Karlsruher, Räume für diesen Unterricht in der Anstalt selbst hergerichtet, für Beschaffung einer Lehrkraft Sorge getragen und bieten ihren Schülern den Unterricht unentgeltlich (abgesehen von der Bezahlung der Materialien). Ebenso hat das Lehrfach an badischen Realschulen und Volksschulen als fakultativer Unterrichtsgegenstand schon seit Jahren Eingang gefunden, und unsere Oberschulbehörde, wie städtische Behörden schenken ihm großes Interesse und verwenden auf dessen Hebung manche Summe.

Das Alles sieht nicht nach einem überwundenen Sport, sondern nach einer in zweifellosem Aufblühen begriffenen, guten Sache aus. G. U.

Studienzeit und Laufbahn der wissenschaftlichen Lehrer an den sächsischen Staatsanstalten bis zur etatmäßig ständigen Anstellung,

untersucht an den Jahrgängen 1882—1897.

Die Untersuchung, deren Ergebnisse im folgenden mitgeteilt werden sollen, hatte ursprünglich einen praktischen Zweck. In ihrer jetzigen Gestalt dürfte die Arbeit bei den vielen Amtsgenossen, die den Verfasser durch Auskünfte, Kontrolle der Rechnungen und anderweite Hilfe zu Dank verpflichtet haben, als ein Beitrag zur Standesgeschichte mit Interesse aufgenommen werden. Vielleicht findet auch ein vergleichender Statistiker außerhalb Sachsens etwas Brauchbares darin.

Die Betrachtung erstreckt sich zunächst auf diejenigen 123 seit dem 1. Januar 1882 in etatmäßig ständige Stellen eingerückten wissenschaftlichen Lehrer an den Gymnasien und Realgymnasien staatlicher Kollatur, die am 1. Mai 1896 als dem Termin des Staatshandbuches für dieses Jahr noch im Amte waren. Eine Fortsetzung bis Ende 1897 soll der erste Anhang bringen, während der zweite eine hochwichtige Frage an die Zukunft nach Möglichkeit zu beantworten sucht.

Der zunächst betrachtete Zeitraum ist in zwei Teile zu zerlegen, 1882—85 und 1886—96 (1. Mai), der letztere wieder in die Gruppen 1886—91 und 1892—96. Denn seit dem 1. Jan. 1886 sind die Anstalten staatlicher Kollatur zu einer Besoldungsgemeinschaft zusammengefaßt, und mit dem 1. Jan. 1892 ist die gegenwärtig (Dez. 97) geltende Ordnung der Gehaltsverhältnisse in Kraft getreten. Von den oben bezeichneten 123 ständigen Lehrern kommen auf die Jahrgänge 1882—85: 47, auf 1886—91: 43, auf 1892 — 1. Mai 1896: 33, wobei das Jahr maßgebend war, in dem jeder die etatmäßige Ständigkeit erreicht, bezw. (s. unten IV) endgültig erreicht hat.

Zur Berechnung der Durchschnitte konnten nicht überall sämtliche 123 Fälle herangezogen werden; die Zahl der verwendbaren wird jedesmal angegeben werden.

I. Studium und Freiwilligenjahr.

Eine Scheidung des Freiwilligenjahrs von der Studienzeit in der Weise, daß die letztere rein hätte ermittelt werden können, war unmöglich, weil nach den vorliegenden Angaben von den 41, die als Einjährige gedient haben, nur 14 vor Beginn, nur 9 nach Beendigung des Studiums, 18 aber während desselben der Militärpflicht genügt haben. Derselbe Mangel dürfte aber aus demselben Grunde der Berechnung der durchschnittlichen Studienzeit für jeden gelehrten Beruf anhaften.[1])

Jede Angabe unserer Unterlagen über Unterbrechung oder Verzögerung des Studiums haben wir benutzt, um die betr. Zeit abzuziehen — eine Genauigkeit, die für andere akademisch gebildete Berufskreise wegen Mangels an so eingehendem Material nicht leicht zu erreichen sein wird.

Die Dauer des Studiums und der Militärzeit zusammen beträgt im Durchschnitte, für den hier alle 123 Fälle verwendbar sind, 5,2 Jahre für die Gesamtheit, ebensoviel für die Angehörigen der philosophischen Fakultät, 4,5 J. für die Theologen.

Während für die letzteren eine Verlängerung des Studiums (einschl. Militärj.) nicht nachweisbar ist, stellt sich für die Nichttheologen folgendes Verhältnis heraus:

1882—85	1886—96	genauer 1886—91	1892—96	
4,9	5,4	5,2	5,8	Jahre im Durchschnitt.

Stärkerer Heranziehung zum Heeresdienst ist diese Verlängerung höchstens zu einem kleinen Teile zuzuschreiben. Zwar ist der Prozentsatz der gedienten Soldaten in den verschiedenen Jahrgängen nicht derselbe (es sind 1882—85: 31,7 %; 1886—91: 23,8 %; 1892—96: 40 %), aber eine spezielle Untersuchung lehrt, daß für die Jahrgänge 1892—96 und 1886—96 die Studienzeit ohne die Freiwilligenjahre länger gewesen ist, als für die je vorhergehenden mit Einschluß der Militärzeit.

Ein Teil der langen Studienzeit kommt bei den meisten Kandidaten auf die Promotion. Ist doch der zukünftige höhere Lehrer fast gezwungen, den Doktorgrad zu erwerben, weil ihm für die ersten Jahre keine gesellschaftsfähige Titulatur von Amts wegen zukommt. Anderseits erleichtert er sich dadurch die Staatsprüfung insofern, als die Dissertation mit Recht als Ersatz für eine der schriftlichen Arbeiten angenommen wird. Die Zahl der Doktoren unter den Nichttheologen beläuft sich in den Jahrgängen 1882—85 auf 70,7 %; 1886—91: 78,6 %; 1892—96: 80 %. Das Bedürfnis, diesen Titel zu besitzen, ist also gestiegen.

Unter diesen Promovierten sind diejenigen, die, z. T. wohl aus finanziellen Gründen, erst nach dem Staatsexameu an die Promotion gegangen sind, entschieden in der Minderzahl. Es sind 1882—85: 31 %; 1886—91: 42,4 %; 1892—96: 29,2 %. Ausnahmslos scheint die Promotion vor dem Staatsexamen bei den Historikern stattzufinden, nach ihnen am häufigsten bei den Philologen, am seltensten bei den Mathematikern. Für die letzten Jahrgänge hat ihre größere Häufigkeit die durchschnittliche Dauer des Studiums ohne Zweifel wesentlich beeinflußt.

Ein anderer, nach Ansicht der Beteiligten, soweit wir sie haben befragen können, mindestens ebenso starker Grund für die Verlängerung des Studiums liegt aber in den Anforderungen des Staatsexamens. Diese stiegen bei dem wachsenden Angebot an Kandidaten und der abnehmenden Nachfrage anfangs ganz von selbst und mehr in qualitativer Hinsicht, haben dann aber auch eine nicht unbeträchtliche quantitative Erweiterung erfahren durch die gegenwärtige Prüfungsordnung, welche die Zahl der Prüfungsfächer, der Examinatoren, der schriftlichen Arbeiten vermehrt hat. Die kürzeste Studiendauer, einschl. Militärj., die unter den von uns betrachteten Fällen seit Bestehen dieser Prüfungsordnung und zwar nur zweimal vorgekommen ist, beträgt 5,3 Jahre. Endlich ist nicht zu vergessen, daß in Zeiten mit geringer Aussicht auf Anstellung die Kandidaten um so ernstlicher darnach trachten müssen, ein volles Oberlehrerzeugnis zu erlangen. Aus demselben Grunde hat sich mancher entschlossen, für ein Fach, das seinem Studiengebiete fern lag, nachträglich noch eine Lehrbefähigung zu erwerben.

---

[1]) Bei den Medizinern müßte natürlich die nach der Staatsprüfung abgediente Hälfte des Freiwilligenjahres eingerechnet werden.

II. Dienstzeit ohne Besoldung.

Das Probejahr, durch welches die (der philosophischen Fakultät angehörigen) Kandidaten des höheren Schulamts nach der Staatsprüfung ihre Anstellungsfähigkeit noch zu erweisen haben, ist in 34 der in Betracht kommenden Fälle nicht bis zu Ende abgedient worden, weil der Kandidat schon vorher als Vikar verwendet, bezw. als nichtständiger Lehrer angestellt wurde. Das sind

1882—85	1886—91	1892—96	
18	11	5	Fälle.

In 16 anderen Fällen ist von einem Probejahr im eigentlichen Sinne überhaupt abgesehen worden, nämlich

	1882—85	1886—91	1892—96	
in	13	3	0	Fällen.

In 28 Fällen blieb der Kandidat nach Ablauf des Probejahres noch eine Zeitlang im sog. unterrichtlichen Zusammenhange mit der Schule, indem er einige wenige Stunden wöchentlich ohne Remuneration erteilte. Davon kommen auf

1882—85	1886—91	1892—96	
3	12	13	Fälle.

Aus diesen Gründen haben wir einerseits an den abgekürzten Probejahren nur den wirklich ohne Diensteinkommen verbrachten Teil in Betracht gezogen, selbst dann, wenn etwa neben der remunerierten die nichtremunerierte Thätigkeit noch weiterging, anderseits aber den sog. unterrichtlichen Zusammenhang hinzugeschlagen. So ergiebt sich für die verwendbaren 109 Fälle ein Gesamtdurchschnitt von 0,8 J., und zwar kommen auf

1882—85	1886—96,	genauer: 1886—91	1892—96	
0,5	1,1	0,9	1,3	Jahre im Durchschnitt.

III. Unfreiwillige Unterbrechung.

Nicht alle, die nach Ablauf des Probejahres zunächst ohne Verwendung blieben, waren in der Lage, von dem unbesoldeten unterr. Zusammenhang Gebrauch machen zu können, und manche, die bereits mit Remuneration verwendet worden waren, sahen sich nach Ablauf ihres Vikariats bis auf weiteres außer Thätigkeit gesetzt. So hat also ein Teil der jetzt im Staatsdienste etatmäßig Angestellten nicht ununterbrochen an öffentlichen höheren Schulen Sachsens wirken können. Bei einigen wurde diese Zeit außer Zusammenhang durch vertretungsweise Verwendung an solchen Anstalten unterbrochen, worauf unter IV Rücksicht zu nehmen ist.

Hier sind zur Berechnung der Durchschnitte 118 Fälle verwendbar, die einen Gesamt-Durchschnitt von 0,4 Jahren ergeben; für

1882—85	1886—96,	genauer: 1886—91	1892—96	
0,02	0,6	0,4	0,8	Jahre im Durchschnitt

Thatsächlich betroffen worden sind 25, also runde 1/5 der Gesamtzahl, mit durchschnittlich 1,7 J. Davon kommen auf:

1882—85	1886—96,	genauer 1886—91	1892—96	
2[1])	23	11	12	
mit	mit	mit	mit	
0,4	1,8	1,4	2,2	Jahren im Durchschnitt.

IV. Dienstzeit als nichtständiger Lehrer.

Der Begriff der nichtständigen Dienstzeit ist hier etwas weiter als gewöhnlich gefaßt worden. Wir haben darunter jedes der Dienstzeit des etatmäßigen Lehrers oder Hilfslehrers vorangegangenen Vikariat eingerechnet, mit dem eine Besoldung verbunden war, auch wenn es nur ganz kurze Zeit gedauert und die Einnahme daraus infolge der geringen Stundenzahl etwa bloß 25 M. monatlich betragen hat.

---

1) Diese beiden Fälle sind streng genommen etwas anderer Art, doch wird durch ihre Einrechnung das Bild der Entwicklung nicht gestört.

Für die verwendbaren 112 Fälle ergiebt sich als Gesamtdurchschnitt 3,1 Jahre, und zwar kommen auf die Jahrgänge

1882—85	1886—96,	genauer 1886—91	1892—96
1,6	4,0	4,0	4,1 Jahre i. D.[1])

Zur Erklärung des Sprunges von 1,6 auf 4,0 diene folgendes. Im Jahre 1885 war der Bedarf der staatlichen Anstalten an ständigen Lehrern in der Hauptsache gedeckt; den Nachweis dafür aus unsern Tabellen zu führen, unterlassen wir der Kürze halber. Nun wurden aber obendrein von den vorhandenen ständigen Stellen auf dem Landtage 1885/86 11 abgestrichen. Deren Inhaber behielten zwar vom 1. Jan. 1886 an für ihre Person die Rechte des ständigen Lehrers (s. unten V), wurden auch in ihrem Einkommen den etatmäßig Ständigen durch eine persönliche Zulage gleichgestellt; aber sie mußten doch erst nach und nach wieder in ständige Stellen einrücken, und alle noch Nichtständigen (mit einer Ausnahme) mußten warten, bis das geschehen war.[2]) Es hat 2¼ Jahr gedauert, bis die letzten der jetzt noch an den staatlichen Anstalten thätigen 8 von jenen 11 Personalständigen die etatmäßige Ständigkeit wieder erlangten. Am gleichen Tage rückte auch der erste der bis dahin nichtständig Gewesenen in eine etatm. ständige Stelle ein. Er hatte eine nichtständige Dienstzeit von 3,9 J., seine beiden Hintermänner in dem Jahrgang eine solche von 5,1 und 5,4 J.

Infolge des geringen Abgangs aus ständigen Stellen blieb die nichtständige Dienstzeit auch im folgenden Zeitraum auf der einmal erreichten Höhe und überstieg diese sogar um eine Kleinigkeit, obgleich die ständigen Stellen inzwischen vermehrt worden sind.

V. Personalständigkeit.

Um die nichtständige Dienstzeit nicht noch länger werden zu lassen, hat die Behörde auf die schon in den Jahren 1886—88 angewandte Personalständigkeit zurückgegriffen. Seit 1892 können einem nichtständigen Lehrer nach 5 Dienstjahren die Rechte eines ständigen Lehrers verliehen werden; er wird dann auch vereidigt, steht jedoch im Gehalt um 300 M. hinter dem etatmäßig Ständigen zurück.

In den Jahrg. 1886—91 handelt es sich um 8 konkrete Fälle, für die wir im Durchschnitt 2,5 J. berechnet haben, wobei die ständige Dienstzeit bis zur Einziehung der etatmäßigen Stellen (s. oben IV) als personalständige angerechnet werden mußte. In den Jahrg. 1892—96 beträgt der Durchschnitt für alle in Betracht Kommenden 0,6 J., für die 23 konkreten Fälle 0,8 J. Für diese 23 würde also die nichtständige Dienstzeit ohne die Einrichtung der Personalständigkeit noch 0,8 J. länger gedauert haben, was eine Erhöhung des Durchschnittes von 4,1 auf 4,8 J. zur Folge gehabt hätte.

VI. Lebensalter bei der etatmäßigen ständigen Anstellung.

Da der Anfangsgehalt der ständigen Lehrer, 2400 M., erst mit dem Einrücken in eine etatmäßige ständige Stelle erreicht wird, muß der Berechnung des Lebensalters bei der ständigen Anstellung dieser Termin zu Grunde gelegt werden.

Für die verwendbaren 113 Fälle erhalten wir einen Gesamtdurchschnitt von 30,0 J. und zwar von 29,9 J. für diejenigen mit dem Reifezeugnis eines Gymnasiums, von 30,3 J. für die mit dem Reifezeugnis einer Realschule I. O. Dieser an sich geringe Unterschied ist darum auffällig, weil die Realschulabiturienten bei der Reifeprüfung durchschnittlich 1,3 J. jünger waren als die Gymnasialabiturienten, nämlich 18,6 gegen 19,9 J.[3]) (Gesamt-D. 19,6 J.), und er muß ganz

[1]) Daß die Theologen durchschnittlich eine etwas kürzere nichtständige Dienstzeit gehabt haben als ihre Amtsgenossen von der philosophischen Fakultät, erklärt sich wohl aus dem Bedürfnis, tüchtige Religionslehrer im Schuldienste zu halten.

[2]) Seit 1886 ist auch der Titel provisorischer Oberlehrer abgeschafft.

[3]) Bekanntlich hatten die Realschulen I. O. nur einen 8jährigen, vorher nur einen 7jährigen Kursus. In Realgymnasien mit 9jährigem Kursus umgewandelt worden sind sie durch Gesetz vom 15. Febr. 1884. Es stimmt vortrefflich zu einem im VIII. Abschnitt mitzuteilenden Ergebnisse, daß bis Ende 1897 noch kein Abiturient eines Realgymnasiums die etatm. ständige Anstellung erreicht hat.

ausdrücklich hervorgehoben werden. Denn wer etwa bloß beobachtet hat, in welch jugendlichem Alter viele Abiturienten der Realschulen I. O. entlassen wurden (wir haben Fälle von 16,7 und 16,4 J.), und daß sich ein nicht geringer Teil von ihnen dem höheren Lehrfach zugewendet hat, der muß fast auf die Annahme kommen, daß diese und infolgedessen i. D. die höheren Lehrer überhaupt in recht jungen Jahren zu einer festen Anstellung gelangt seien.

Daß aber in Wirklichkeit die Realschulabiturienten den Gesamt-D. des Lebensalters bei der etatm. st. Anstellung nur erhöhen, hat seinen Grund wohl in dem geringeren Bedarfe an Lehrern für ihre Fächer. Es sind nach unsern Unterlagen im ganzen nur 18 Mathematiker, 14 Neuphilologen, 11 Naturwissenschafter und 1 Landwirtschafter angestellt worden, darunter 23 Realschulabiturienten, dagegen 60 Philologen, 9 Historiker und 10 Theologen. — Die Entwicklung in den verschiedenen Jahrgängen gestaltete sich folgendermaßen:

1882—85	1886—96,	genauer 1886—91	1892—96	
27,3	31,5	30,9	32,3	Jahre im Durchschn.

Einer Erklärung bedarf diese Zunahme des Anstellungsalters nach dem bisher Gesagten nicht mehr.[1]) — Das Hauptergebnis ist, daß die Lehrer im höheren Staatsdienst in den letzten Jahren durchschnittlich im 33. Lebensjahre zur etatmäßig ständigen Anstellung gekommen sind und dabei 2400 M. Gehalt erreicht haben, während die Inhaber dieses Gehalts an den staatlichen Gymnasien nach Särchingers Berechnung (im Human. Gymn. 1896, S. 95) am 1. 9. 84 durchschnittlich nur 30,3, am 1. 1. 86 nur 29,8 J. alt waren.

VII. Die Zeit zwischen dem Eintritt in den Dienst und der etatmäßigen ständigen Anstellung.

Hier mußten wir uns, um nicht Ungleichartiges zusammenzuwerfen, auf diejenigen Fälle beschränken, die in jedem der für den betr. Zeitraum in Betracht kommenden Stadien der Laufbahn tauglich zur Berechnung des Durchschnitts sind. Da nun für die Theologen das Probejahr überhaupt wegfällt, waren sie hier von den übrigen zu scheiden. Verwendbar sind für sie 6, für die Angehörigen der philosophischen Fakultät 89 Fälle.

Für die letzteren hat der Vordienst im Gesamtdurchschnitt 5,2 J. betragen, für die Theologen 3,0 J.; im einzelnen:

	1882—85	1886—96.	genauer 1886—91	1892—96	
Philos.	2,4	6,3	5,9	6,9	J. i. Durchschn.
Theol.	1,6	4,3	(4,7)	4,2	„ „ „

Die Angehörigen der philos. Fakultät unter den Jahrg. 1892—96 haben also nahezu 7 J. im Vordienst verbracht.

VIII. Die Zeit zwischen der Reifeprüfung und der etatmäßig ständigen Anstellung.

Diese Zeit ist auf zweierlei Weise berechnet worden. Zunächst haben wir aus den unter VII verwendeten Fällen diejenigen ausgeschieden, in denen die Kandidaten nach beendigtem Studium und ev. erfüllter Militärpflicht, anstatt möglichst bald in den öffentlichen Dienst einzutreten, in private Stellung gegangen sind. Infolgedessen mußte von der Berechnung eines Durchschnitts für die Theologen überhaupt abgesehen werden.

Unter den Nichttheologen fanden sich die meisten Fälle jener Art bei den Jahrg. 1882—85, bei denen von 1886—91 nur einige wenige, später überhaupt keiner mehr — ein Beweis dafür, daß die Notwendigkeit, sich bald die Anstellungsfähigkeit zu erwerben, immer größer geworden ist.

---

[1]) Ebensowenig der kleine Unterschied zwischen den Theologen und den der philos. Fakultät Angehörigen: Philos. 30,1, Theol. 29,2, im einzelnen:

	1882—85	1886—96,	genauer 1886—91	1892—96	
Philos.	27,1	31,6	31,0	32,6	J. i. Durchschn.
Theol.	28,7	29,7	(28,5)	30,1	„ „ „. —

Zwischen 1884 u. 92 ist kein Theolog zur (personal)ständigen Anstellung gelangt, gewiß ein Beweis für ungünstige Anstellungs- und Beförderungsgelegenheit im höheren Lehrerstande. — Innerhalb der phil. Fakultät sind am spätesten angestellt worden die Lehrer der Naturwissenschaften, für die überhaupt die Karriere am wenigsten günstig war, mit 32,1, am frühesten die Neuphilologen mit 28,5 Jahren i. D. für den gesamten Zeitraum 1882—96.

Der Gesamtdurchschnitt beträgt für die 82 verwendbaren Fälle 10,9 J., im einzelnen:

1882—85	1886—96	genauer 1886—91	1892—96	
7,6	12,1	11,5	12,9	J. i. Durchschn.

Sodann haben wir die unter VI verwendeten Fälle zu Grunde gelegt und die entsprechenden Ausscheidungen vorgenommen. Es bleiben verwendbar 98 Fälle, und der Gesamtdurchschnitt beläuft sich auf 10,5 J.; im einzelnen:

1882—85	1886—96	genauer 1886—91	1892—96	
7,4	12,0	11,3	12,9	J. i. Durchschn.

Die der philos. Fakultät Angehörigen unter den letzten Jahrgängen haben also seit der Reifeprüfung nahezu 13 Jahre gebraucht, um die etatmäßig ständige Anstellung zu erlangen.

Anhang I.

In der Zeit vom 1. Mai 1896 bis Ende 1897 sind 9 bisher schon im Staatsdienst thätig gewesene wissenschaftliche Lehrer etatmäßig ständig angestellt worden, darunter kein Theolog.

1) Studium und Freiwilligenjahr: 9 verwendbare Fälle, D.: 6,1 J. Angaben über Unterbrechung oder dgl. liegen nicht vor. Soldaten: 66,7 %; Doktoren 88,9 %; davon nach dem Staatsexamen promoviert 12,5 %.

2) Dienstzeit ohne Besoldung: 7 verwendbare Fälle, D. 1,4 J.

3) Unfreiwillige Unterbrechung: 2 konkrete Fälle, in dem einen 0,1 J., im anderen wohl nicht über 1 J.

4) Dienstzeit als nichtständiger Lehrer: 8 verwendbare Fälle, Durchschnitt 4,3 J.

5) Personalständigkeit: 8 verwendbare Fälle, Durchschnitt 1 J.

6) Lebensalter bei der etatm. ständigen Anstellung als wissenschaftlicher Lehrer: 9 verwendbare Fälle, Durchschnitt 32,9 J.

7) Zeit zwischen Eintritt in den Dienst und etatm. ständiger Anstellung: 7 verwendbare Fälle, Durchschnitt 7,0 J.

8) Zeit zwischen Reifeprüfung und etatm. ständiger Anstellung: 7, bezw. 9 verwendbare Fälle, Durchschnitt 13,1 J.

Im ganzen sind also die Verhältnisse noch ungünstiger geworden.

Anhang II.

Das Lebensalter, in welchem die ständigen wissenschaftlichen Lehrer an den sächsischen Gymnasien und Realgymnasien bisher durch Tod oder Pensionierung — und nur um diese Arten der Ausscheidung kann es sich hier handeln — aus dem Amte geschieden sind, ist durch gründliche Untersuchungen festgestellt, über deren Umfang, Anlage und Ergebnisse von berufener Seite berichtet werden wird. Uns sind die gewonnenen Zahlen dank kollegialem Entgegenkommen bereits bekannt geworden.

Wäre anzunehmen, daß in Zukunft die Ausscheidung sich in derselben Weise vollziehen würde, wie bisher, so könnte man aus jenen Zahlen den 1892—96 im Alter von 32,3 J. etatm. ständig Angestellten nur eine Dienstdauer von durchschnittlich 18 J. prophezeien.

Nun sind aber unter den in den Kreis der Berechnung Gezogenen 23, die bei ihrem Tode oder ihrer Pensionierung erst 32,3 J. alt oder noch jünger waren. Damit unser Zukunftsbild nicht auf einer veralteten Grundlage konstruiert werde, sind diese 23 Fälle ausgesondert worden. Um aber möglichst viel Beobachtungsmaterial zu haben, fassen wir die verwendbar bleibenden Fälle von allen Gymnasien und Realgymnasien im Lande zusammen; die Abnutzung wird ja, alles gegen alles gehalten, im städtischen und im staatlichen Dienste nicht allzu verschieden sein. So erhalten wir ein Durchschnittsalter von 53,1 J.

Den Verhältnissen, unter denen die letzten Jahrgänge der ständigen Lehrer ihre Dienstzeit verbringen werden, dürften wir noch näher kommen, wenn wir uns auf die Zeit vom 1. Jan. 1886 bis 1. Okt. 1897 (Schlußtermin der Ausscheidungsstatistik) beschränken und hier ebenso

die mit 32,3 J. und noch jünger Ausgeschiedenen beiseite lassen. Dann ergiebt sich ein Durchschnittsalter von 52,4 J.

Auf Grund der bisher vorliegenden Beobachtungen ist also nicht anzunehmen, daß die mit durchschnittlich 32,3 J. etatmäßig ständig Angestellten ein höheres Dienstalter als 21 J. im Durchschnitt erreichen werden, und für die mit durchschnittlich 32,9 J. Angestellten ist die Aussicht auf eine längere Dienstdauer jedenfalls um das Entsprechende geringer.

Chemnitz. **Schöne**, Gymnasialoberlehrer.

Die Einführung des Dienstaltersetats
an den staatlichen und staatlich unterstützten Gymnasien und Realgymnasien im Königreich Sachsen.[1])

Wiederholt haben wir Veranlassung gehabt, uns in dieser Zeitschrift mit den Wünschen und Bestrebungen der sächsischen Gymnasiallehrer zu beschäftigen, die im wesentlichen auf den Ersatz des bisher giltigen Stellenetats durch einen reinen Dienstaltersetat abzielten. Denn auch die Gehaltsregelungen von 1886 und 1892 hatten nur einem Bruchteil (etwa 3/10) aller ständigen Lehrer eine Verbesserung ihrer pekuniären Lage gebracht; die mit dem Stellenetat verbundenen zweifellosen Nachteile waren keineswegs beseitigt, sie machten sich im Gegenteil im Lauf der Jahre immer schärfer geltend (vgl. Hum. Gymn. 1896, S. 91 ff.). Nachdem in einer Reihe von Einzelschriften die Verhältnisse eingehende sachliche Darlegung gefunden, ist es der unermüdlichen Thätigkeit des Vorstandes des sächsischen Gymnasiallehrervereins jetzt gelungen, Regierung und Volksvertretung von der Berechtigung der gehegten Wünsche zu überzeugen und auf den 1. Jan. 1898 eine für alle Beteiligten hocherfreuliche Änderung herbeizuführen.

Eine Zusage des Herrn Staatsministers von Seydewitz erfüllend, der Anfang 1896 eine umfassende Regelung und Aufbesserung der Lehrergehälter an den höheren Staatsanstalten in Aussicht gestellt hatte (Hum. Gymn. 1896, S. 36), schlug die Regierung in dem Anfang Nov. 1897 der Ständeversammlung vorgelegten Etat für die staatlichen Gymnasien und Realgymnasien[2]) die Einführung des Dienstaltersetats vor. Gleichzeitig war eine Erhöhung des Durchschnittsgehalts von 210 ständigen Lehrstellen von 4000 M. auf 4450 M. vorgesehen bei einem Anfangsgehalt von 2800 M. (früher 2400 M.), der durch 8, je nach 3 Jahren zu gewährende Alterszulagen[3]) von je 400 M. bis zu einem Höchst-

[1]) Als Grundlage für diesen Bericht diente eine von Herrn Oberl. K. Rollfuß in Dresden uns gütigst zur Verfügung gestellte eingehende Darstellung der Bestrebungen der sächsischen Gymnasiallehrer und der Verhandlungen der II sächs. Kammer. Sie wird in der Aprilnummer der Südwestdeutschen Schulblätter unter demselben Titel, wie der obige Bericht, erscheinen.

[2]) Es sind im ganzen 15 Anstalten, 12 staatliche Gymnasien (Bautzen, Chemnitz, Dresden-Neustadt, Freiberg, Leipzig, Plauen i. V., Schneeberg, Wurzen, Zittau, Zwickau und die beiden Fürsten- und Landesschulen zu Grimma und Meißen) und 3 staatliche Realgymnasien (Annaberg, Döbeln und Zittau).

[3]) Allerdings mit dem Zusatz „bei befriedigenden Leistungen und Verhalten". Gegen diesen Zusatz wurden bei der Beratung durch die Finanzdeputation Bedenken geäußert. Doch wurde sofort von Seiten der Regierung die Erklärung gegeben, daß unter diesem Vorbehalt nur das gleiche zu verstehen sei, wie das, was § 21 des Volksschulgesetzes vom 26. April 1873 vorschreibt, wonach jeder ständige Lehrer, dessen sittliches Verhalten und amtliche Leistungen zu gegründeten Beschwerden keinen Anlaß gegeben haben, die geordneten Alterszulagen beanspruchen kann. — Die ständige Dienstzeit wird erst vom erfüllten 25. Lebensjahr an berücksichtigt. — Die erstmalige Feststellung des für die Dienstalterszulagen maßgebenden Dienstalters bei Inkrafttreten dieses Normaletats bleibt dem Kultusministerium vorbehalten, ebenso bei künftiger Anstellung eines Lehrers, der nicht aus der Gruppe der nichtständigen Lehrer genommen wird; letzterenfalls kann die nach vollendetem

gehalt von 6000 M.[1]) ansteigen solle, während für weitere 60 ständige Lehrstellen[2]) ein Durchschnittsgehalt von 6300 M. (6000—6600 M.) angesetzt wurde[3]). Das Diensteinkommen der Rektoren (6600—7200 M. nebst freier Wohnung oder Wohnungsentschädigung) blieb unverändert. Das Gehalt der (30) nichtständigen Lehrer wurde auf 1500—2400 M. (i. D. 1950 M.) statt, wie früher auf 1500—2100 (i. D. 1800), das der (22) Fachlehrer auf 1800—4200 (i. D. 3250, früher 2850 M.) bei 8maligem Steigen um je 300 M. nach je 3 Jahren ständiger, vom vollendeten 27. Lebensjahre an zu rechnender Dienstzeit angesetzt.

In der Begründung der Regierungsvorlage wurde, unter gleichzeitigem Hinweis auf die jüngste Erhöhung der Lehrergehalte in Preußen, anerkannt, daß die gegenwärtigen Gehaltsverhältnisse der Lehrer an den höheren Lehranstalten trotz der Aufbesserungen von 1892, besonders im Vergleich zur Besoldung der richterlichen Beamten, unzulänglich seien, und namentlich bisher nur einer geringen Anzahl von Lehrern das Aufsteigen in die höheren und höchsten Gehaltsklassen ermöglicht war. Eine nachteilige Einwirkung auf den Zugang geeigneter Kräfte sei unverkennbar. Für die Einführung fester Dienstalterszulagen aber, ihre Höhe und die Zwischenräume ihrer Gewährung war die Erwägung maßgebend, daß, wie nachgewiesen, das Durchschnittsalter der Gymnasiallehrer bei der ersten ständigen Anstellung seit längerer Zeit 31—32 Jahre betrage, und die durchschnittliche Dienstdauer der höheren Lehrer von diesem Zeitpunkt an sich auf noch nicht 24 Jahre[4]) belaufe; darnach erschien es gerechtfertigt, daß die letzte Alterszulage mit spätestens 24 Jahren ständiger Dienstzeit erreicht werde.

Bei der allgemeinen Vorberatung über den Staatshaushalt in den Sitzungen der II. Kammer vom 23. und 24. Nov. 97 wurden einige Bedenken gegen diese Vorlage geäußert. Einmal erschien bei der gesamten Finanzlage des Landes der durch sie bedingte Mehraufwand (267,400 M.) nicht ganz unbedenklich; namentlich aber wurde der Befürchtung Ausdruck gegeben, die Gewährung einer so beträchtlichen Gehaltserhöhung für eine Klasse von Beamten, noch dazu mit Aufsteigen nach einem andern als dem für die Beamten des Landes bis dahin geltenden Prinzip, werde die Folge haben, daß auch andere Beamtenklassen mit ähnlichen Wünschen an Regierung und Ständeversammlung herantreten würden. Aber die Finanzdeputation, der die Vorlage überwiesen wurde, überzeugte sich durchaus von der Berechtigung des von der Regierung vertretenen Standpunkts und beantragte ihre unveränderte Annahme.

Diese erfolgte in der Sitzung der II. Kammer am 17. Februar 1898 mit Stimmeneinhelligkeit, nachdem der Abg. Rollfuß (Zittau), der schon vor zwei Jahren in der Kammer für einen reinen Dienstaltersetat eingetreten war, dem Dank der beteiligten Lehrerkreise für das von der Regierung ihnen bewiesene Wohlwollen Ausdruck verliehen und, ebenso wie der Abgeordnete Crüwell (Annaberg), die Annahme der Regierungsvorlage warm empfohlen hatte. Der Abg. Niethammer (Kriebstein) trat außerdem für die von den Fachlehrern (Zeichen-, Gesang- und

---

25. Lebensjahre im höheren öffentlichen Schuldienst oder im geistlichen Amte bereits verbrachte ständige Dienstzeit ganz oder teilweise in Anrechnung gelangen.

[1]) Lehrer, welche nicht die Prüfung vor einer wissenschaftlichen Prüfungskommission oder die theologische Wahlfähigkeitsprüfung bestanden haben, sollen in der Regel nur bis 5600 M. Höchstgehalt gelangen.

[2]) Konrektoren, Klassenlehrer der obersten Klassen, erste Religionslehrer, erste Mathematiker und erste Lehrer der neueren Sprachen.

[3]) Bei etwa notwendig werdender Vermehrung der ständigen Lehrstellen sollen diese beiden Klassen nach Verhältnis berücksichtigt werden.

[4]) So die Angabe in der Begründung der Regierungsvorlage. — Die an das Kultusministerium gerichtete Eingabe des Vorstandes des sächs. Gymnasiallehrervereins giebt nur „rund 21 Jahre“ an. Vgl. auch den vorstehenden Aufsatz von Schöne.

Turnlehrern) der staatlichen Gymnasien und Realgymnasien an Regierung und Kammer gerichtete Petition ein, in der diese den Wunsch aussprachen, den ebenfalls seminaristisch vorgebildeten Fachlehrern an den sächsischen Seminaren im Gehalte gleichgestellt zu werden. Dieser Befürwortung gegenüber wies Herr Staatsminister von Seydewitz darauf hin, daß ja den Fachlehrern an den Gymnasien durch die in der Vorlage angesetzte Erhöhung ihres Durchschnittsgehalts um 400 M. (von 2850 auf 3250 M.) eine beträchtliche Aufbesserung zuteil werde; zugleich legte er dar, warum ihm der Vergleich dieser Fachlehrer mit den an den Seminaren wirkenden Lehrern nicht zutreffend erscheine.

Gleichzeitig mit der Gehaltsregelung an den Staatsanstalten hatte die Regierung eine Erhöhung des Staatszuschusses für die 4 staatlich unterstützten städtischen Realgymnasien zu Borna, Chemnitz, Freiberg und Zwickau um je 3000 M. (von 18,000 auf 21,000 M.) und eine Regelung und Erhöhung der Lehrergehälter an diesen Anstalten vorgesehen. Darnach sind an jeder dieser Anstalten neben dem Rektor (der von 6000 M. in fünfjährigen Zwischenräumen um je 300 M. bis 6900 M. aufsteigt) mindestens 11 ständige Stellen für wissenschaftliche Lehrer angesetzt[1]); ihre Mindestgehalte sind in Abständen von je 300 M. auf 2400—5400 festgesetzt; jeder steigt, sofern er nicht inzwischen in eine höher dotierte Stelle eingerückt ist, in dreijährigen Pausen um je 300 M., bis er den Höchstgehalt erreicht hat, der für die 1. bis 3. Stelle 6000, die 4. und 5. 5700, die 6. 5400, die 7. 5100, die 8. 4800, die 9. 4500, die 10. 4200 und die 11. 3600 beträgt. Seminaristisch gebildete Lehrer steigen nur bis 5100, Lehrer mit nicht voller akademischer Bildung nur bis 5400 M. Technische Lehrer erhalten bei einem Anfangsgehalt von 1800 M. nach 3, 6, 10, 15, 20, 25 und 30 Dienstjahren seit Eintritt der Ständigkeit im öffentlichen Schuldienst vom erfüllten 25. Lebensjahr an gerechnet, je 300 M. Alterszulage bis zum Höchstbetrage von 3900 M. Daß zum mindesten die vorstehend normierten Gehälter von den Verwaltungen dieser städtischen Anstalten gewährt werden, und hinsichtlich des Schulgelds zwischen einheimischen und Schülern von auswärts ein Unterschied nicht gemacht wird[2]), gilt als Bedingung für die Staatsunterstützung.[3]) Auch diese Vorlage wurde am 17. Febr. 1898 von der II. Kammer einstimmig angenommen.

Den Beschlüssen der II. Kammer trat am 17. März auch die erste sächsische Kammer bei.

Durch die Annahme dieser Regierungsvorlagen ist, wie der Abg. Rollfuß sehr zutreffend bemerkte, „zwar nicht die Berufsfreudigkeit der betreffenden Lehrer — denn die setze ich voraus, und die ist, Gott sei Dank, wohl auch überall vorhanden — wohl aber die Berufssicherheit, d. h. die Sicherheit, daß diese Lehrer sorgenfrei und deshalb ohne irgendwelche Beeinträchtigung ihrem hohen Berufe nachgehen können", wesentlich erhöht; und mit Recht fügte er den Ausdruck der Erwartung hinzu, dies möge dazu beitragen, daß die höheren Lehranstalten des Königreichs Sachsen, wie bisher, Musteranstalten bleiben und geradezu vorbildlich wirken für die höheren Schulen des gesamten deutschen Reiches. Wir dürfen als weiteres, nach unserer Empfindung gar nicht unwesentliches Ergebnis wohl auch

---

[1]) „Wenn mehr als 11 ständige Stellen für wissenschaftliche Lehrer bestehen, so sind solche als Parallelstellen zu den Hauptstellen von unten nach oben anzufügen (also eine 12. Stelle mit 2400 M., eine 13. mit 2700 M.) rc."

[2]) Der das Schulgeld betreffende Zusatz wurde von der Finanzdeputation hinzugefügt.

[3]) Die vorgeschriebenen Gehalte betrachtet die Regierung als Mindestgehalte. „Es wird den beteiligten Städten gegenüber die Erwartung auszusprechen sein, daß wenn irgend thunlich über diese Mindestgehalte hinauszugehen ist, und wenigstens einige besonders tüchtige ältere Lehrer an den betreffenden Anstalten nach dem Vorgange bei den Staatsanstalten etwas günstiger gestellt werden, als es die festgestellten Grundsätze fordern." (Aus der in den Sitzungen der Finanzdeputation von der Regierung gegebenen Begründung der Vorlage.)

das noch hervorheben, daß so die Kluft zwischen den Gehaltsverhältnissen von Beamtenklassen mit gleicher Vorbildung, wenn auch nicht beseitigt, so doch namhaft verringert ist. Und hohen Dank schulden in der That die Lehrer an den staatlichen höheren Lehranstalten Sachsens der Kgl. Staatsregierung, die nach sorgfältigster Prüfung der sachlichen und rechnerischen Unterlagen mit Entschiedenheit und Wärme die berechtigten Wünsche ihres Standes vertreten hat.

Heidelberg. A. Hilgard.

Zu der Entwicklung der Standesfragen in Preußen.

Darüber wird in einem der nächsten Hefte berichtet werden, und auch hier ist ja neben der Äußerung von wohlbegründeten Wünschen Erfreuliches zu melden: außer dem, was die Unterrichtsverwaltung für die höheren Lehrer jetzt erreicht hat, das warme Interesse für diesen Stand, das aus allen Reden der jüngsten Verhandlung des preußischen Abgeordnetenhauses herausklang und das — so hoffen wir sicher – auch zu weiteren Thaten führen wird.

Hier will ich nur meinen Dank für die mir von den sogenannten Provinzialvereinen zugesandten Schriften aussprechen. Es sind: Bericht über die 23. ordentliche Hauptversammlung des Vereins von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten der Provinz Schlesien zu Breslau am 22. April 1897, Bericht über die 15. ord. Hauptversammlung des Vereins akad. geb. Lehrern an höheren Unterrichtsanstalten der Provinz Sachsen und der benachbarten Herzogtümer zu Halberstadt am 5. Sept. 1897, Protokoll der 24. Versammlung des Vereins der Lehrer an den höheren Schulen Pommerns zu Belgard a. P. am 12. Oktober 1897, Protokoll der 18. Delegierten-Konferenz zu Berlin am 3. Okt. 1897, Dienstalters-Liste für die Oberlehrer an den Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen und Realschulen der Stadt Berlin Nov. 1897, Verzeichnis der anstellungsfähigen Kandidaten des höheren Lehramts von Hessen-Nassau und Waldeck 1898.

Wir bitten sehr, mit solchen Zusendungen fortzufahren, wie wir auch unsere Hefte regelmäßig an die Vorstände der Provinzialvereine in zwei Exemplaren gelangen lassen werden. Die Verbindung zwischen den Vereinen akad. gebildeter Lehrer in den verschiedenen deutschen Staaten, die von uns auch weiterhin durch Berichte aus den einzelnen Ländern und durch offene Besprechung schwebender Fragen nach Kräften gefördert werden soll, hat für mehrere wichtige Standesfragen nach unserer Überzeugung hohe Bedeutung.

Unter den Gegenständen der Debatte bei den letzten preußischen Landtagsverhandlungen befand sich auch die Lehrerüberbürdungsfrage, deren Behandlung von Dr. Heinrich Schröder und Prof. Eulenburg auf thatsächlicher Grundlage begonnen worden ist und die jüngst dann Prof. Dr. Paulsen in sehr einleuchtender Weise erörtert hat. Auch diese muß ja wohl als Standesfrage betrachtet werden, und auch sie scheint sich besonders zu einer Besprechung zu eignen, in der man die Erfahrungen aus verschiedenen Staaten austauscht. G. U.

† Erwin Rohde,

geb. zu Hamburg, 9. Oktober 1845,
gest. zu Heidelberg, 11. Januar 1898.

Der schwere Verlust, der im Beginn des neuen Jahres, gerade in den Tagen der Wiederaufnahme der Vorlesungen nach den Weihnachtsferien, die Universität Heidelberg und die Wissenschaft der klassischen Philologie betroffen hat, verlangt

auch in diesen Blättern[1]) einen Ausdruck. Hat doch Erwin Rohde, der erst 52¼ Jahr alt einem Herzschlag erlegen ist, seine besten Jahre, die beiden Jahrzehnte seiner vollsten Kraft und reifsten akademischen Wirksamkeit in Tübingen (1878—1886) und in Heidelberg (seit Herbst 1886) verbracht: und während Schwaben und Baden ihn so lange den Ihren nennen durften, hat ein drittes Glied im südwestdeutschen Bunde, das Elsaß, noch vor Jahresfrist den vergeblichen Versuch gemacht, Rohde für seine Landesuniversität, unsere Reichsuniversität, zu gewinnen. Die Tübinger und Heidelberger Thätigkeit war nur unterbrochen durch ein Semester, in welchem Rohde an Georg Curtius' Stelle in Leipzig wirkte, der Universität, an der er einst die längste Zeit selbst studiert hatte, vor allem — wie schon vorher in Bonn — unter dem Altmeister Friedrich Ritschl und im eifrigsten, anregendsten Verkehr mit seinem liebsten Freunde Friedrich Nietzsche und daneben mit dem Kreis von Commilitonen, unter denen dieser ungewöhnliche, sprühende und sich verzehrende Geist schon als Student eine überragende Stellung einnahm. Begonnen hatte Rohde seine akademische Laufbahn in Kiel, neben und bald in warmer Freundschaft mit den Männern, bei denen er vorher seine philologischen Studien beschlossen hatte: O. Ribbeck und A. von Gutschmid. Nach Ribbecks Berufung von Kiel nach Heidelberg wurde Rohde Extraordinarius und war dann vor Antritt der Tübinger Stelle zwei Jahre Ordinarius in Jena, wo er einst — von seinem siebenten bis zum vierzehnten Jahre — im Stoy'schen Institute seine Knabenjahre verlebt hatte, bevor er in seiner Vaterstadt Hamburg das berühmte Johanneum bezog, das ihm durch den trefflichen Thukydideer Ullrich und andere tüchtige Lehrer Anregungen noch über die eigentliche Gymnasialzeit hinaus gewährte.

Waren so schon die Schuljahre und Lehrjahre Rohde's recht bewegte gewesen, war ihm dann die Möglichkeit geworden, sich auch in der Welt, namentlich in Italien und in Paris umzusehen — wie er auch weiterhin durch öftere Reisen seinen Sinn erweiterte und erfrischte —, so führte ihn sein eigentlicher Beruf von Norddeutschland durch Mitteldeutschland in den Süden und ließ ihn hier am längsten und festesten Wurzel fassen. Dabei war Rohde nicht nur geborener Hanseate, sondern auch eine ausgesprochen norddeutsche Natur, nicht ohne Eigenheiten und Besonderheiten, die wohl den Reiz seines reichen, vielseitigen Wesens erhöhten, die ihm überall und schnell eine hervorragende Beachtung und Wertung sicherten, die aber auch Fernerstehende und mit seiner Art weniger Vertraute befremden oder gar verletzen konnten. Trotzdem gelang es ihm in Tübingen, wie in Heidelberg mehr und mehr festen Boden zu gewinnen und bei vielen, und gerade bei den Besten tiefe Verehrung, ja warme, begeisterte Liebe zu ernten. Und das bewirkten neben seinen unverkennbar großen und hohen intellektuellen Vorzügen auch die Eigenschaften seines spröden, aber treuen Herzens, seines anscheinend etwas finstern, aber reinen und weichen Gemütes. Gewaltig imponieren mußte zunächst seine umfassende Gelehrsamkeit. In seinen Büchern, wie in seinen zahlreichen, in Zeitschriften zerstreuten Abhandlungen, Rezensionen, historischen, litterarischen, mythologischen, textkritischen Be-

---

[1]) Den obigen Nachruf hat Herr Prof. Schoell auf meine Bitte für die „Südwestdeutschen Schulblätter" verfaßt: er gestattete dann freundlichst den Abdruck auch im Hum. Gym. U.

merkungen umspannt er die gesamte klassische Litteratur und zeigt gerade auch in den „Hinterwäldern“, bei den Ausläufern der Philosophie, wie der Rhetorik, der grammatischen, wie der medizinischen und sonstigen Gelehrsamkeit eine ungemeine Vertrautheit, obgleich auch ihm das Herz erst recht aufging bei den großen und ewigen Erscheinungen wahrhaft klassischer Zeiten. Dabei ist er nichts weniger als ein Buch- und Stubengelehrter und Stockphilologe. Auch in den neueren Litteraturen und bis in die Gegenwart hinein zeigte er sich mit den verschiedensten Erzeugnissen wohlbekannt und dabei durch eine gründliche philosophische Bildung gefestet und vertieft, besonders aber war er in die gesamte Brief- und Memoirenlitteratur eingedrungen: und gerade diese Kenntnisse beförderten seine wunderbare Fähigkeit, sich in die Zeiten und die Menschen zu versetzen und den Dingen in die Tiefe zu sehen.

Mit solcher Gelehrsamkeit, mit seinem überhaupt vielseitigen Wissen, so lebendig es war und so frei er darüber verfügte, zu prunken war nicht seine Sache, am wenigsten in seinen Vorlesungen, in denen er immer mehr darauf ausging, den Studenten eine lichtvolle und lehrreiche Orientierung über größere Gebiete zu geben, wie er sie selbst in seiner Studienzeit zum Teil gerade vermißt hatte; und daß er dabei nie trocken und dürr wurde, dafür sorgte teils ein frischer Humor und eine oft scharfe und beißende Charakteristik, teils der innerliche Anteil und die lebendige, aus reicher Erfahrung und feiner Empfindung quellende Begeisterung für alles wirklich Bedeutende, die auf die Seele jedes empfänglichen Schülers läuternd und weitend wirken mußte. Und wo er bemerkte, daß seine Lehre eine gute Stätte fand, wo ein ernster Versuch zu eigener Bethätigung sich regte, da war er gleich bereit zu fördern und zu helfen, den Blick auf ein passendes, ergiebiges Arbeitsgebiet zu lenken und es auch weiter weder an Geduld noch an Anregungen und Aufklärungen fehlen zu lassen.

Es ist hier nicht der Ort, auf die ziemlich zahlreichen, größeren und kleineren Arbeiten einzugehen, die Rohde's Schule in Schwaben und in Baden zu verdanken sind. Viele von denen, die diese Blätter lesen, werden aus eigener Erfahrung, wie aus ihrer Umgebung Beispiele zur Hand haben: noch mehr werden gerne daran denken, was sie von diesem Lehrer nicht „schwarz auf weiß“ nach Hause getragen, sondern zu ihrem Besten innerlich aufgenommen haben. Nicht wenige werden auch daran denken, wie voll sich das Wissen und wie sich das Wohlwollen Rohde's offenbarte bei dem schweren, verantwortungsvollen Amt der Prüfung. Er machte nicht geringe Anforderungen und drang auf den verschiedensten Gebieten auf Klarheit und Präzision; aber, wie er überhaupt von jeder Kleinlichkeit entfernt war, so nahm er auch hier alles in allem, wußte die allgemeinen und individuellen Schwierigkeiten wohl in Anschlag zu bringen und, ohne wirkliche Mängel und Lücken zu beschönigen, doch mit Milde und warmem Verständnis zu einem humanen Urteil zu gelangen und zu geleiten.

Aber auch diejenigen, die nicht zu Rohde's Füßen gesessen haben, werden gewiß alle mehr oder weniger von ihm gelernt haben. In jenen zahlreichen kleinen Schriften, die — einst gesammelt — erst ganz die Weite seines Blickes und den Umfang seiner Kenntnisse und Fähigkeiten ermessen lassen werden, hat Rohde

so vieles gebracht, daß er jedem etwas bringen konnte. Seine beiden Hauptwerke aber, die Geschichte des griechischen Romans und die eben noch in zweiter Auflage erschienene Psyche bringen allen vieles, sie gehören zu den klassischen Erzeugnissen nicht nur der klassischen Philologie, sondern wahrlich auch der deutschen Litteratur: so groß ist die schriftstellerische Begabung und Leistung, so eigenartig der von der ganzen humanen Bildung getragene und getränkte und doch in vornehmer Gediegenheit und lichter Klarheit einherschreitende Stil dieser Werke, in denen Rohde den dunkeln Anfängen des Glaubens und Denkens ebenso wie den wilden Offenbarungen des Fanatismus und mystischer Selbstentäußerung, den tiefsten und innersten Darstellungen großer Denker und Dichter nicht minder als dem äußersten und äußerlichsten Raffinement überbildeter und überkünstelter Epochen nachzugehen und gerecht zu werden verstand, in denen er mit der glänzendsten Gabe der Kombination, ja der Intuition die maßvollste Kritik zu verbinden wußte, die sich frei hält von blendendem Schein und von verführerischem Hypothesenbau.

Wer kann sagen, wie viel an weiteren Entwürfen und Plänen dieser nun stille Mann mit sich ins frühe Grab genommen hat? Wer mag daran denken, wie viel lebendige Belehrung noch von seinem Munde hätte ausgehen können?

Und doch dürfen wir nicht klagen. Seit drei Jahren schon bedurfte es seiner ganzen Willenskraft, um unter oft schwersten, krampfhaften Hemmungen und quälenden Schmerzen seines Amtes zu walten, mit den Seinen in Liebe zu leben und für sie zu sorgen, seine Wissenschaft zu verfolgen und immer mehr zu vervollkommnen. Wir ahnten und wir wissen jetzt, daß ein längeres Leben nur mit noch größeren Leiden und härteren Entbehrungen für ihn zu hoffen gewesen wäre: so beugen wir uns unter das Unabänderliche, tragen weiter im Herzen die Verehrung und Liebe für den seltenen Mann, dankbar für so vieles, was ihm gegeben war und was er gegeben, auch dafür, daß er gerade in seiner Leidenszeit uns noch ein erhebendes Beispiel von Charakterstärke, von selbstloser Überwindung und Pflichttreue vor Augen gestellt hat; und auch auf sein Leben und Schaffen, auch auf seine ganze Persönlichkeit wenden wir das Wort an, mit dem er seine Psyche geschlossen hat:

desinunt ista, non pereunt.

Heidelberg. Schöll.

Amerikanische Stimmen über die klassischen Studien.

Wir haben wiederholt und gern in unserer Zeitschrift über Schätzung und Betrieb der humanistischen Studien in den Vereinigten Staaten Nordamerikas berichtet oder Berichte Anderer aufgenommen (Jahrgang 1890 S. 119 ff., 1893 S. 155 f., 1894 S. 153—161, 1897 S. 24 ff.). Für die unversiegliche Lebenskraft dieser Studien zeugt ja in hervorragender Weise gerade ihre immer weiter sich ausbreitende Pflege in einem Lande, dessen Schulen durch keine Tradition an die Beschäftigung mit dem griechischen und römischen Altertum, seinen Sprachen und Schriftwerken gebunden sind. Wenn die Hochschätzung der humanistischen Bildung auch in den Urteilen erfreulichen Ausdruck erfährt, die der folgende dankenswerte Versammlungsbericht enthält, so möchte ich aber doch wegen einiger Stellen, die sich in ihm finden, auch hier nicht unterlassen, als meine Überzeugung zu bekennen, daß derjenige Bildungsweg, der in un-

seren Oberrealschulen und Realschulen zurückgelegt wird, durchaus auf gleich hohe Wertschätzung, wie der gymnasiale, Anspruch hat, aber allerdings nicht so, daß man beiden Wegen dieselben Ziele und Wirkungen zuschreiben darf — wie das neuerdings öfter geschehen —, sondern so, daß man in den Realschulen Anstalten sieht, die ihre Zöglinge mit einer in wesentlichen Stücken anderen Lehrplananlage und Unterrichtsmethode zu wesentlich anderen, wenn auch für das Wohl des Vaterlandes gleich bedeutungsvollen Zielen führen sollen (sieh oben S. 24). U.

Für die Freunde der humanistischen Bildung, die den in unserem Vaterlande um dieselbe entbrannten Kampf mit lebhafter Teilnahme verfolgen, mag die Thatsache erfreulich sein, daß sich weit über die Grenzen Deutschlands, ja Europas hinaus Männer finden, die, in dem gleichen Kampf stehend, mit Treue und Eifer die Sache der klassischen Studien verfechten. Äußerungen zugunsten der humanistischen Studien müssen um so gewichtiger erscheinen, wenn sie von Angehörigen eines Volkes ausgehen, das mehr als irgend ein anderes von der Neigung zu fruchtlosem Theoretisieren frei und dessen stark ausgeprägter Sinn für das Praktische fast sprichwörtlich geworden ist. In Albany im Staate New-York findet alljährlich eine Versammlung von Lehrern an Mittel- und Hochschulen statt, über die ein genauer authentischer Bericht veröffentlicht wird. Vor uns legt derjenige über die Verhandlungen auf der Versammlung des letzten Jahres, der in mannigfacher Hinsicht die Beachtung aller Schulmänner verdient*). Durch einen großen Teil der Verhandlungen ziehen sich die Spuren der Erregung, in die die pädagogische Welt Nord-Amerikas durch einen von der Cornell University ausgehenden, die Erlangung des Grades eines Bachelor of Arts (Baccalaureus artium) betreffenden Reformvorschlag versetzt wurde, wonach für sie nicht mehr, wie bisher, ausschließlich klassische Studien berechtigen, sondern mit diesen naturwissenschaftliche, neusprachliche u. ä. Studien gleichgestellt werden sollten. In seiner Eröffnungsansprache kam der Leiter der Verhandlungen, Kanzler A. J. Upson, Dr. theol., jur. und litt. hum., auf diesen Reformvorschlag zu sprechen und sagte darüber u. a.:

„Ich für meine Person erhebe Einspruch gegen diesen grundstürzenden Vorschlag — so nenne ich ihn —, weil er die Behauptung enthält, daß alle Studien von gleichem erzieherischem Wert sind. Das kann ich nicht glauben ... Ein unter solchen Bedingungen verliehener Grad beruht auf der Vorstellung, daß alle Studierenden dieselbe Bildung sich erworben haben, einerlei, ob sie Latein und Griechisch oder neuere Sprachen, Mathematik oder Physik, Geschichte oder Philosophie studiert haben. Das ist unmöglich. Ein solches Diplom stellt deshalb eine Unwahrheit dar. Es ist dabei kein gehöriger Unterschied gemacht zwischen verschiedenen pädagogischen Mitteln und Zielen. Ich brauche mich nicht mit einem Nachweis aufzuhalten, daß die genannten Studien weder quantitativ noch qualitativ dieselbe Bildung geben. Die Pädagogen wissen, daß sie das nicht thun ... Ein solches Diplom ist ganz offenbar eine Vorspiegelung falscher Thatsachen.“ Und nach einem kurzen Hinweis auf die mit der vorgeschlagenen Gestaltung der Dinge verbundene Ungerechtigkeit fährt der Redner fort: „Das unvermeidliche Ergebnis einer solchen Maßregel würde die Verachtung oder völlige Beiseitesetzung der klassischen Studien sein. Doch seien Sie unbesorgt! Das Studium des Griechischen nnd Lateinischen als Erziehungsmittel wird sich behaupten. Auf einer früheren Versammlung hörte ich einen Mann, der sein Leben lang Lehrer der Naturwissenschaften gewesen war, dafür eintreten, daß in den der Ausbildung für einen be-

*) Regents Bulletin, No. 42. 35th University Convocation of the State of New York, 1897. Albany 1897. (Im Buchhandel erhältlich zu dem Preis von 25 cts = 1 Mk.)

stimmten Beruf dienenden Anstalten die klassischen Studien durch das Studium der Natur ersetzt würden. Am Abend war ich dann Zeuge, wie ein hervorragender Mathematiker, später Professor der Mathematik in West Point (der größten Offizierschule Amerikas), gegenüber den Tendenzen jenes Vortrages erklärte: Wenn er einen jungen Mann in vier Jahren zu einem guten Mathematiker machen wollte, würde er ihn nicht vier Jahre lang Mathematik studieren lassen, sondern drei Jahre lang Latein und Griechisch, darauf ein Jahr Mathematik; sicher würde der so Vorgebildete einen besseren Mathematiker abgeben, als wenn er die ganze Zeit Mathematik studiert hätte. Ein solches Zeugnis aus solchem Munde ist ermutigend und sollte nicht vergessen werden. Der große Mathematiker, der sein Leben diesem Fach gewidmet hatte, war weise genug zu glauben und aufrichtig genug, einzugestehen, daß der erzieherische Wert des Lateinischen und Griechischen höher ist als der der Mathematik ..... Aus dieser Überzeugung erklärt sich die merkliche Zunahme der klassischen Studien in den Schulen unsres Staates. Glauben Sie mir, die Leute hier zu Lande sind zu verständig, haben zuviel gesunden Menschenverstand, als daß sie sich der Vorteile der klassischen Bildung selbst berauben oder durch andere berauben lassen möchten. Unser Volk will kein überhastetes, sprunghaftes Vorgehen in der Erziehung. Lassen Sie sich nicht täuschen! Die Leute werden mit einem solchen übereilten Vorgehen nicht lange Schritt halten können. Die, welche Unterrichtssysteme aufgrund der Voraussetzung planen, daß unser Volk ein oberflächlich schnelles Vorwärtseilen wünsche, werden einsehen, daß sie sich kläglich verrechnet haben. Unsere besten Geschäftsleute kennen und würdigen die Thatsache, daß gegenwärtig die beste Ausbildung für Geschäftsleute von unseren klassischen Colleges (dem amerikanischen Analogon zum deutschen humanistischen Gymnasium) geboten wird. Ein Herr glaubte das nicht und behauptete infolge von mangelnder Kenntnis der Thatsachen, daß er unter den bewährten Geschäftsleuten keine finden könne, die ein klassisches College absolviert hätten. Auf diese Behauptung hin forschte eine hervorragende New-Yorker Zeitung nach und fand mit Leichtigkeit an einem Tage 25 frühere Schüler eines klassischen College unter den Häuptern der Geschäftswelt in der Metropole, die mit der größten Bereitwilligkeit erklärten, daß für die Zwecke des Geschäftslebens die Ausbildung in einem College, selbst ohne Unterricht in speziellen Fächern, unschätzbar sei. Haben Sie keine Angst, daß die klassischen Studien in der Erziehung beiseite gesetzt werden möchten! Wie die Heilige Schrift, werden sie alle Kritik überdauern und durch sie nur erhöht und gefördert werden."

Ein andrer Redner, der die Geschichte des auf dem Grundsatz der Vorherrschaft der humanistischen Fächer aufgebauten College skizzierte, trat ebenfalls begeistert für die humaniora ein. „Es ist ein Kampf gegen das College entbrannt. Wer ist der Feind, der es bedroht? Es ist die organisierte Verkörperung des Handelsgeistes." Sein Korreferent verbreitete sich darüber ausführlicher: „Der Handelsgeist, der Geist, der den Knaben glauben läßt, er sei nur in die Welt gestellt, um Geld zu erwerben, wird ihn früh genug erfassen, selbst wenn Sie alles thun, ihn von dem jungen Gemüt fernzuhalten. Halten Sie ihm um so weniger bei der Ausbildung seines Geistes und Gemütes die Faktoren materiellen Wohlstandes vor und die Mittel, wodurch dieser erworben wird! Machen Sie zuerst einen Mann aus ihm, dann einen Ingenieur, einen Advokaten, einen Arzt u. s. w. Sie können keinen Arzt, keinen Advokaten, keinen Ingenieur brauchen, wenn nicht der ganze Mann hinter ihm steht." Besonders beherzigenswert aber erscheinen die in diesem Zusammenhang gesprochenen Worte, die sich gegen den mit dem Begriff „allgemeine Bildung" vielfach getriebenen Mißbrauch und gegen überspannte Forderungen hinsichtlich der Quantität der schon der Jugend zu ver-

mittelnden Bildung richten: „Man sagt uns, die Bildung müsse die neuen (exakten) Wissenschaften umfassen. Gewiß, soweit sie bildenden Wert haben. Aber wir müssen es vermeiden, Bildung mit Allwisserei zu verwechseln. Wahre Bildung verträgt sich sehr wohl mit ziemlich vielem Nichtwissen. Eines der Vorrechte eines gebildeten Menschen ist das Privileg, viele Dinge nicht zu wissen und das eingestehen zu dürfen. Warum sollte die Universität darauf bestehen, daß die Mittelschule Unterricht in allem erteile und so die Qualität der Mittelschulbildung verschlechtert und verwässert werde? Verlangen Sie also nicht von uns, daß wir uns über den ganzen Bereich der Schöpfung verbreiten und ein bißchen von diesem und ein bißchen von jenem und ein bißchen von etwas anderem und schließlich ein bißchen von allem geben und am Ende Ihre Klagen anhören, daß die Knaben in unseren Mittelschulen nicht gehörig ausgebildet werden!" —

Wir haben uns auf eine kleine Auswahl aus zahlreichen derartigen Äußerungen beschränkt; aber diese werden genügen, um den Eindruck zu geben, daß die deutschen Freunde der humanistischen Bildung im Kampf um die große Sache nicht allein stehen. Möchte es ihnen auch vergönnt sein, sich den siegesfrohen Optimismus, der durch die oben mitgeteilten Äußerungen hindurchklingt, zu bewahren!

Kusel in der bayerischen Pfalz. Dr. Wilhelm Schott.

Aus dem Offenen Schreiben des Professor Lehmann-Hohenberg an den preußischen Kultusminister.

Nachdem die wunderlichen Konfusionen und Illusionen der Herren Ohlert und Göring in dieser Zeitschrift 1896 S. 166—177, 1897 S. 39—41 beleuchtet worden sind, scheint Gerechtigkeit zu fordern, daß wir auch eine Stimme für die Genannten erklingen lassen. Es ist die „Deutsche Volksstimme. Halbmonatsschrift für Jedermann im Volke. Zugleich Organ des deutschen Volks-Bundes", begründet von Herrn Prof. Lehmann-Hohenberg in Kiel.

Die Nr. 2 des II. Jahrganges dieses Blattes, ausgegeben am 20. Januar v. J., enthält unter dem Motto „Durch Verständigung zur Versöhnung" ein „Offenes Schreiben an S. Exzellenz den Kgl. Preußischen Kultusminister, Herrn Dr. Bosse, betr. eine Neuordnung an den Universitäten", und der größere Teil dieser Rhapsodie beschäftigt sich mit unseren Hochschulen[1]), das Prooemium aber, das Μῆνιν ἄειδε, θεά, betrifft den Mittelschulunterricht. Wir teilen den Anfang mit.

[1]) Der Schluß der Erörterung lautet: „Ew. Exzellenz werden mit mir davon überzeugt sein, daß die geistige Führung des Volkes der Regierung zufällt, nachdem die Kirche mit ihrer Abkehr von den Wissenschaften dazu nicht mehr befähigt war. Die Regierung hat daher die Aufgabe, will sie sich nicht gegenüber den einzelnen Volksklassen ins Unrecht setzen, dafür zu sorgen, daß in dem Schulwesen eine Einheit des Wissens und Wollens bestehe, daß nicht unausgeglichene Gegensätze den Sinn für Wahrhaftigkeit in der heranwachsenden Jugend untergrabe. Der Staat muß Männer von sicherer Bildung und festem Charakter heranbilden. Es gilt also als die dringlichste Forderung, welche das Volk an seine Regierung stellen kann, daß an den Universitäten Einrichtungen getroffen werden, welche eine Einigung der Wissenschaften ermöglichen. Es sind dies, wie ich nochmals anführen will:

1. Errichtung von Professuren für moderne Pädagogik,
2. Erteilung von Vorlesungen über Zeitungswesen,
3. Einrichtung eines Studienrates an den Universitäten,
4. Erweiterung der Universitätsvorlesungen durch gediegene populäre Vorträge über Gegenstände der allgemeinen Bildung.

Dieses Schreiben wird allen Dozenten deutscher Universitäten zugehen, und richte ich an Ew. Exzellenz die dringende Bitte, baldmöglichst der herrschenden Not in unserem Bildungswesen ein Ende zu machen, sowie die Ew. Exzellenz unterstellten preußischen Universitäten über die hier vorgebrachten Forderungen zu Äußerungen und Vorschlägen zu veranlassen.

Ehrerbietigst
Professor Lehmann-Hohenberg,
Wortführer des Deutschen Volks-Bundes."

Ew. Exzellenz!

Die Wahrnehmung, daß mancherlei an das Ew. Exzellenz unterstehende preußische Kultusministerium gerichtete Sendungen so gut wie unbeachtet bleiben, veranlaßte mich, Ende Juni v. J. im Königlichen Ministerialgebäude persönlich vorzusprechen mit der Absicht, um Audienz bei Ew. Exzellenz zu bitten. Es war das vergeblich, denn mir wurde dort der Bescheid, daß Ew. Exzellenz verreist seien und erst im September zurückerwartet würden. Kürzlich haben nun, wie die Zeitungen berichten, Ew. Exzellenz Herrn Dr. Göring eine Audienz ertheilt, in der es sich um die wichtige Schulfrage handelte, und in der Ew. Exzellenz eine sehr erfreuliche Geneigtheit bekundet haben, die probeweise Inangriffnahme der Göring'schen Pläne zu gestatten.

Nun sind aber bald sieben Jahre verflossen, seit Herr Dr. Göring anläßlich der von Ew. Exzellenz Vorgänger Herrn von Goßler berufenen Schulkonferenz, an der auch Se. Majestät der König theilnahm, die preußische Schulverwaltung für seine neue deutsche Schule zu gewinnen suchte und zwar ohne wesentlichen Erfolg. Begreiflicherweise hat seit jener Zeit der Gedanke einer deutschen Schule viele befähigte Männer sehr ernstlich beschäftigt, und in ganz ausgezeichneter Weise hat Herr Oberlehrer Arnold Ohlert in Königsberg ihn zu einem für die jetzige Zeit völlig genügenden Abschlusse gebracht. Als Vertreter der Naturwissenschaften, die in unserer bisherigen Schulbildung eine durchaus ungenügende und falsche Stellung einnehmen, muß ich es mit Freude begrüßen, daß der Lehrer der Sprachwissenschaften die richtige Würdigung der Naturwissenschaften gefunden und ihnen den gebührenden Platz in dem Schulwesen zugewiesen hat.[1])

Ew. Exzellenz scheinen von der epochemachenden Ohlert'schen Arbeit keine Kenntnis erhalten zu haben, obwohl das vor einem Jahre erschienene Werk: „Die deutsche höhere Schule. Ein Versuch ihrer Umgestaltung nach den sittlichen, geistigen und sozialen Bedürfnissen unserer Zeit. Den deutschen Unterrichtsverwaltungen gewidmet," von dem Verfasser Ew. Exzellenz im April 1896 zugesandt wurde. Herr Ohlert erhielt nur ein Dankschreiben, in dem das Bedauern ausgedrückt war, eine Begutachtung des Buches nicht eintreten lassen zu können.

Herr Ohlert hat sodann Ew. Exzellenz im Juli 1896 eine „Denkschrift, betreffend die Umgestaltung des preußischen höheren Schulwesens", die bei deutlichem, großem Druck nur wenige Seiten umfaßt, überreichen lassen und darin die gehorsame Bitte ausgesprochen, eine mehr in die Tiefe gehende Denkschrift über die gesamten Verhältnisse der neuen Schule bis zum 1. Januar 1897 entgegennehmen zu wollen. Eine Antwort ist bisher überhaupt nicht erfolgt, und hat Herr Ohlert keine Ermunterung gefunden, sich dieser nützlichen Arbeit zu unterziehen.

Ew. Exzellenz: diese Vorgänge scheinen mir zu beweisen, daß das königlich preußische Unterrichtsministerium mit Geschäften überbürdet ist und deshalb nicht mehr seine hohe Aufgabe erledigen kann, aus den geistigen Errungenschaften des Volkes das wahrhaft Bedeutsame und Notwendige herauszufinden und zur Geltung zu bringen. Es soll das nach keiner Richtung hin einen persönlichen Vorwurf bedeuten; überall leiden die Verwaltungen an Ueberbürdung. Jeder der im Unterrichtsministerium beamteten Herren arbeitet sicherlich mit voller Hingabe und Pflichttreue, aber es bleibt die betrübende Thatsache bestehen, daß die geistigen Errungenschaften der Gegenwart nicht so, wie es sein sollte, Eingang in das preußische Kultusministerium finden.

---

[1]) Wir möchten H. Prof. Lehmann bitten, einmal von den Namen der bedeutenden „Vertreter der Naturwissenschaften" Kenntnis zu nehmen, die unter der Heidelberger Erklärung v. J. 1888 stehen: sie sind im Vorwort zur Veröffentlichung der Erklärung und der Unterschriften S. VII zusammengestellt. Auch Helmholtzens oben am Ende von S. 19 angeführter Ausspruch dürfte von Interesse für Hn. Lehmann sein.

Einmal schien uns Gerechtigkeit gegen die Herren Ohlert und Göring die Mitteilung der obigen Meinungs- und Gefühlsäußerungen zu fordern; aber auch ein schweres Unrecht gegen unsere Leser wäre es gewesen, wenn wir sie nicht an der Heiterkeit hätten teilnehmen lassen, die zweifellos durch diese Worte Unter den Linden 4 und Behrenstraße 72 hervorgerufen worden ist. G. U.

„Reformgymnasien“ und Normalgymnasien.

II.

Bei dem Besuch von acht Berliner Gymnasien, der mir durch ein Schreiben des Kgl. Preuß. Kultusministeriums gütigst ermöglicht war und bei dem meinen Wünschen von den Herren Kollegen in liebenswürdigster Weise entsprochen wurde, habe ich mir außer anderen Fragen auch die zu beantworten gesucht, welches Verhältnis zwischen den altsprachlichen Leistungen an diesen Anstalten und denen am Goethegymnasium bestehe. Insbesondere verglich ich ein paarmal die Fertigkeit mittlerer Klassen im Verstehen lateinischer Texte bei Reinhardt und in Berlin, da mehrfach von anderen Besuchern der Frankfurter Anstalt behauptet worden war, daß man hier in dieser Beziehung am Ende des zweiten Lateinjahres ebenso weit (es hieß auch: mindestens ebenso weit) komme, wie an den Normalanstalten am Ende des fünften. Als Ergebnis meiner Vergleichung muß ich die Unrichtigkeit dieser Behauptung bezeichnen, womit, wie sich von selbst versteht, nur eine auf Unkenntnis beruhende Übertreibung jener Leute zurückgewiesen, aber nicht ein abschätziges Urteil über die Frankfurter Anstalt gefällt werden soll: denn sie leistet nach meiner Überzeugung, was bei ihrer Organisation nur irgend je erreicht werden kann. — Um ein einzelnes Beispiel auszuheben, am 14. März besuchte ich das Joachimsthalsche Gymnasium und wohnte unter Anderem einer Cäsar-Stunde in der Osterobertertia bei. Zuerst hörte ich de b. g. VII 42—44 repetieren. Dann bat ich (mit Rücksicht auf den Wert, den man am Goethegymnasium mit Recht gerade der Fertigkeit im unvorbereiteten Übersetzen beilegt), daß extemporiert werden möchte. Der Lehrer übersprang mehrere Kapitel und ließ von Kap. 50 an die Schüler lesen, dann nach kurzer Überlegung übertragen. So wurde eine ganze Reihe von nicht ganz leichten Kapiteln in wenig mehr als einer halben Stunde durchübersetzt. Die Frische der Schüler ließ dabei nichts zu wünschen übrig. Die Bedeutung eines einzigen Wortes mußte der Lehrer angeben, im Übrigen halfen stets Mitschüler, wenn dem zum Übersetzen Aufgeforderten einmal eine unbekannte Größe begegnete. Die Konstruktionen wurden fast immer sofort richtig erkannt. Das Deutsch war für eine extemporierte Leistung bei den Meisten recht gut zu nennen. Kurz, es zeigte sich hier ein Grad des Wissens und Könnens, gegen den auch das entschieden zurücktritt, was ich in der Untersekunda des Goethegymnasiums nach dieser Richtung beobachten konnte, so erfreulich dies, für sich betrachtet, als Ergebnis eines zweiundeinvierteljährigen Lateinunterrichts war.

Noch in einer anderen Beziehung war mir, was ich an Berliner Gymnasien wahrnahm, von Interesse für Beurteilung des Frankfurter Versuchs. Es trat mir hier in deutlichsten Beispielen eine überaus starke Verschiedenheit des Schülermaterials an verschiedenen Anstalten entgegen, eine

Thatsache, die den Berliner Kollegen natürlich wohlbekannt ist und von ihnen auch offen anerkannt wird. Ich begriff vollkommen, daß, was man an einigen Berliner Schulen, beispielsweise im Griechischen, zu leisten vermag, an anderen mit weniger geeignetem Material (und dabei manchmal zugleich mit volleren Klassen) nicht erzielt werden kann. Dieser Umstand wirft ein Licht auch auf die mehrfach geäußerte Meinung, daß, was am Goethegymnasium geleistet werde, doch natürlich an allen Gymnasien gleicher Organisation erreicht werden könne. —

Auch die sich mir in Berlin bietende Gelegenheit, den Landtags-Verhandlungen über das höhere Schulwesen beizuwohnen, benutzte ich gern. Die für mich interessanteste Sitzung war die am 12. März. Auffallend war mir die geringe Zahl der Anwesenden (durch die man sich hätte in den Reichstag versetzt fühlen können, wenn das Lokal nicht an die Wirklichkeit erinnert hätte). Über die Reformschulen sprach etwas eingehender nur Herr Wetekamp, Oberlehrer am Realgymnasium zum heiligen Geist in Breslau, anknüpfend an eine Erwähnung des Dispositionsfonds, der im diesmaligen Kultus-Etat für Unterstützung weiterer Experimente in der Weise des Frankfurter Versuchs verlangt wurde.

„Es ist in der Bemerkung zu diesem Titel — heißt es in dem stenographischen Protokoll — ein sehr günstiges Urteil über die Erfolge in Frankfurt a. M. ausgesprochen, dann aber hervorgehoben, daß diese Erfolge wohl zum größten Teil den außerordentlich günstigen Verhältnissen zu danken wären.[1]) Nun will ich nicht verkennen, daß die Verhältnisse in Frankfurt außerordentlich günstig gewesen sind; aber ich glaube doch, daß man da nicht allzu pessimistisch zu sehen braucht. Schon ehe diese Erfolge da waren, konnte man aus dem Grunde, weil die Lehrpläne der Reformschulen naturgemäß aufgebaut sind, weil sie vom Leichteren zum Schweren, vom Konkreten zum Abstrakten übergingen, rein theoretisch mit positiver Sicherheit die Folgerung ziehen, daß diese Anstalten gute Erfolge haben müßten. Die günstigen Erfolge, wie sie jahrelang an dem Realgymnasium in Altona, jetzt in Frankfurt und an anderen Anstalten ebenso wie auch in außerdeutschen Ländern gezeitigt sind, bestätigen nur diese Folgerung. Über die Erfolge in den außerdeutschen Ländern habe ich im vorigen Jahr ausführlich berichtet. — M. H. Nichtsdestoweniger bin ich mit der Regierung vollständig einverstanden, wenn sie in dieser Frage nicht so plötzlich vorgeht, erst weitere Resultate abwarten will. Ich halte das für sehr richtig; denn eine überstürzte Einführung dieser Reformschulen würde dazu führen, daß die Einführung Lehrern an die Hand gegeben wird, die nicht genügend dafür vorbereitet sind, vielleicht nur widerwillig an die Sache herangehen. Gerade deshalb, um diese Lehrer, die vielleicht jetzt noch der Sache zweifelnd gegenüberstehen, für die Reformschulfrage zu gewinnen, halte ich es für nötig, daß in der That in dieser langsamen Weise abwartend vorgegangen wird. Daß die Reformschulen zum Siege kommen werden, darüber bin ich keinen Augenblick im Zweifel."

---

[1]) Der Passus des Kultus-Etats lautet: „Der mit der Durchführung der Frankfurter Lehrpläne am Goethe-Gymnasium in Frankfurt a. M. gemachte Versuch hat, soweit der bisherige Aufbau der Schule fortgeschritten ist, befriedigende Ergebnisse erzielt. Da indes verschiedene besonders günstige Umstände einen großen Anteil an den erreichten Erfolgen haben, so wird dieser Versuch, auch wenn er zu dem erwarteten günstigen Abschluß gelangt, als ein ausreichender Beweis für die ausgedehntere Durchführbarkeit der fraglichen Pläne nicht erachtet werden können."

Was die „Naturgemäßheit“ der Sprachenfolge, die Leichtigkeit des Französischen und die Schwierigkeit des Lateinischen, das Konkrete in dem einen Unterricht und das Abstrakte in dem anderen anbelangt, so kann ich auf die obige Erörterung S. 2—4 verweisen. Es schadet wohl aber auch nicht, wenn hier noch einige Fragen in dieser Beziehung gestellt werden. Ist es naturgemäßer und leichter, wenn der Knabe zuerst eine Sprache lernt, in der er mit dem Auge fortwährend wesentlich andere Eindrücke empfängt, als mit dem Ohr, oder wenn es eine Sprache ist, in der Laut und Schrift übereinstimmen? wenn er z. B. zuerst lernt: „Gewicht heißt poá, das schreibt sich aber poids; Zeit heißt ta^{n}, das schreibt sich aber temps“? oder wenn er lernt: „Gewicht heißt pondus; Zeit heißt tempus“? Ist es naturgemäß, wenn er sich zuerst die Kenntnis einer Sprache mit abgeschliffenen Formen aneignen soll und dann die Kenntnis einer mit klar ausgeprägten, anschaulichen? wenn ihm in der ersten Fremdsprache, die er kennen lernt, unzählig viele Worte begegnen, die bei völlig gleichem Klange verschiedene Bedeutung haben, wie cour cours court coure coures courent, wie sens sent cent sang sans? Ist es für den Schüler leichter, zuerst eine Sprache zu lernen, in welcher strenger Zwang bezüglich der Folge der Worte herrscht (ohne daß diese immer logisch begründet wäre), und deren Wortstellung sich dabei vielfach stark von der in der Muttersprache geforderten entfernt, — oder ist es leichter sich zuerst mit einer Sprache zu beschäftigen, die hinsichtlich der Ordnung der Worte weitreichende Freiheit läßt? Behält der Knabe leichter il ne me le défendra pas und il ne le lui défendra pas oder wie man ins Lateinische übersetzen kann „er wird es mir nicht verbieten“, „er wird es ihm nicht verbieten“? Wir meinen, die allgemeine Behauptung „das Französische ist leichter, als das Lateinische“ darf den ins Auge fallenden Thatsachen gegenüber garnicht aufgestellt werden. Nur das ist richtig, daß die moderne Sprache in manchem Betracht leichter ist als die antike, und da handelt es sich, wenn beide Sprachen gelernt werden sollen, darum, ob mehr die Schwierigkeiten beim Erlernen der Elemente des Französischen oder mehr die beim lateinischen Elementarunterricht der Art sind, daß ihre Überwindung als eine für die untersten Stufen geeignete Aufgabe erscheint, — und zweitens darum, durch welche von beiden Sprachen ein besseres Fundament für die andere und für den fremdsprachlichen Unterricht überhaupt und zugleich für das Verständnis der Muttersprache gelegt wird. Diese Fragen sind in den letzten wie in früheren Jahren von einer ansehnlichen Reihe von Pädagogen, die sowohl durch theoretische Einsicht wie durch praktische Erfahrung hervorragen, auch von solchen, die keineswegs als konservativ gesinnt bezeichnet werden können, mit Entschiedenheit zu Gunsten der zeitlichen Priorität des Lateinischen beantwortet worden, und die Wendung von der Naturgemäßheit der Sprachenfolge Französisch-Lateinisch wird dadurch nicht richtiger, daß sie häufig wiederholt wird.

Das Protokoll der vorjährigen Sitzung des preußischen Abgeordnetenhauses, in der Herr Wetekamp über die Erfolge der Reformschulorganisation in außerdeutschen Ländern berichtete, steht mir nicht zu Gebot; doch werde ich wohl nicht irren, wenn ich annehme, daß der Herr Kollege dort Ähnliches mitgeteilt hat, wie in der

Beilage zum vorjährigen Programm des Realgymnasiums zum heiligen Geist, die betitelt ist: „Schulreformen und Schulreformbestrebungen in den skandinavischen Ländern.“ Die Lektüre dieser Abhandlung möchte ich Allen dringend empfehlen, welche wirkliche Freunde der lateinischen und griechischen Schulstudien sind und dabei eine Hinneigung zur Reformschule haben. Sie werden sich kaum durch irgend eine Schrift besser darüber belehren, daß diese Schulform die schiefe Ebene ist, auf der jene Studien mehr oder weniger schnell, aber sicher zum Untergang gleiten. Wenn aber noch neuerdings mehrfach die skandinavischen Schulzustände trotz ihrer mannigfachen schlimmen Seiten in rosigem Licht gesehen und mit rosigen Farben geschildert worden sind, wenn sie geradezu als etwas Vorbildliches hingestellt werden, dem wir nachzueifern haben, wenn man so oft die in jenen Ländern bezüglich der Unterrichtsorganisation herrschende Zufriedenheit hervorhebt[1]), so möchte ich mir einen Vorschlag erlauben. Man entsende von Staatswegen den Mann, der gegenwärtig der erste Vorkämpfer des Reformgymnasiums in Deutschland ist, Herrn Dir. Reinhardt, in die drei skandinavischen Reiche und frage ihn dann, ob er ebenfalls den Eindruck der Vorbildlichkeit von der dortigen Organisation des höheren Unterrichts empfangen hat oder nicht vielmehr, wenigstens was den klassischen Unterricht (soweit er überhaupt noch vorhanden) anbetrifft, den Eindruck eines warnenden Beispiels.

Kollege Wetekamp erklärt, keinen Augenblick darüber im Zweifel zu sein, daß die Reformschulen zum Siege kommen werden. Kategorische Prophezeiungen sind meistenteils sehr gewagt, hypothetische darf man manchmal mit einiger Zuversicht aussprechen. Die bedingungslose Behauptung, die Reformschulen seien des Sieges sicher, kann auch mit Wahrscheinlichkeitsgründen nicht gestützt und ebensowenig widerlegt werden. Es ist ja möglich, daß ein deutscher Staat oder mehr als einer die Schulform adoptiert, was, nebenbei gesagt, natürlich gar kein Beweis für ihre Vernünftigkeit wäre (wer die Geschichte der Unterrichtsorganisationen kennt, weiß sehr wohl, daß sie nicht bloß eine Geschichte von Fortschritten auf dem richtigen Wege ist, sondern daß sie auch viele Verirrungen auf Abwege, von denen man sich erst allmählich wieder zurechtfand, zu verzeichnen hat). Doch mit ziemlicher Sicherheit kann man nach meiner Überzeugung die hypothetische Prophezeiung aussprechen: Wenn die Reformschulorganisation in einem oder mehr als einem deutschen Staate zum Siege gelangt, so wird dort die wissenschaftliche Tüchtigkeit der großen Mehrzahl derer, die den gelehrten Berufsarten angehören, auf ein niedrigeres Niveau sinken.

Sehr billigenswert aber, von seinem, wie von unserem Standpunkt, ist es, wenn Herr Wetekamp eine überstürzte Einführung der Reformschulen verwirft, wodurch er dann freilich mit den Schreiern unter den Reformern in Zwist gerät. Höchst lustig ist der Unwillensausbruch eines solchen über den in Rede stehenden Passus des ministeriellen Voranschlags in Nr. 16 des laufenden Jahrgangs der „Deutschen Zeitung“: Es sei längst bekannt, daß der passive Widerstand gegen die Schulreform nicht bloß bei vielen älteren Lehrern der Gymnasien, nicht nur in den Provinzialschulkollegien, sondern auch an wichtigen Stellen im Ministerium selbst

[1]) Das der Wirklichkeit stark widersprechende Reformerdogma von jener Zufriedenheit, über das ich mich in der „Einheitsschule“ S. 90 ff. geäußert, wird später noch einmal beleuchtet werden.

Rückhalt finde. Da man an diesen Stellen die nicht bloß „befriedigenden“, sondern geradezu glänzenden Erfolge des Frankfurter Reformgymnasiums nicht bestreiten könne, so versuche man ihre Beweiskraft dadurch zu verkleinern, daß man die „besonders günstigen Umstände“, welche angeblich in Frankfurt vorliegen sollen, möglichst kräftig betone. In einer anderen Zeitung wurde die Mitteilung der ministeriellen Äußerung über die nicht ausreichende Beweiskraft des Frankfurter Versuchs sogar mit den zornigen Worten begleitet: „Natürlich! Von ernstlichen Reformen im Schulwesen, wie sie eine Zeit lang beabsichtigt schienen, ist keine Rede mehr, und die Reaktion bläst auch auf diesem Gebiet fröhlich zum Rückmarsch.“ —

Von Wert war mir drittens in Berlin bezüglich der Reformschulfrage die Beteiligung an einer Versammlung des Berliner Gymnasiallehrervereins am Abend des 15. März. In der Januarsitzung des Vereins hatte Dr. Hubatsch, Direktor des städtischen Realgymnasiums in Charlottenburg, einen empfehlenden Vortrag über das „Reformgymnasium“ gehalten, dessen ruhiger Ton angenehm gegen die agitatorische, hochtönende Weise absticht, mit der die Angelegenheit meist behandelt wird. Die darin vorgetragene Begründung aber, die abgesehen von Einzelheiten auf Neuheit ja wohl keinen Anspruch macht, ist für mich ebenso wenig überzeugend, wie die Argumentationen Reinhardts und Treutleins. Ich habe oben in der Fußnote zu S. 14 eine Bemerkung über die wunderliche Ansicht von Hubatsch gemacht, daß es den Schülern im Französischen gar keine besondere Mühe mache, das Geschlecht der Substantiven zu behalten. Aber auch andere seiner Argumente entfernen sich m. E. von der Wirklichkeit sehr bedeutend. Wenn ich S. 7 des gedruckten Vortrages lese, daß der Sextaner zwar schnell vieles in sein Gedächtnis aufnehmen könne, aber es ebenso rasch wieder vergesse, daß das Gedächtnis des Tertianers ungleich dauerhafter sei, so sagt meine Erfahrung und die Anderer bezüglich der Erinnerungsdauer im Allgemeinen gerade das Gegenteil. Sie sagt zum Beispiel, daß die in Sexta auswendig gelernten deutschen Gedichte und andere Dinge, die in dieser Klasse memoriert worden sind, auch wenn nicht Wiederholungen in den folgenden Klassen die Erinnerung auffrischen, länger, als vieles später Gelernte, zu haften pflegen. Nicht weniger nimmt mich Wunder, daß H. Dir. Hubatsch meint, es sei bei den Sextanern verlorene Mühe, sie in die Bildungsgesetze der Formen einzuweihen. Vielmehr geschieht dies bei der regelmäßigen und ebenso in Quinta bei der unregelmäßigen lateinischen Formenlehre nicht bloß mit Erfolg, sondern auch unter regem Interesse der Schüler, wenn man die Sache einigermaßen geschickt anfaßt und sich auf das beschränkt, was die Knaben mit eigener Beobachtung finden können; und das ist ja nicht wenig.

In der Februarsitzung des Berliner Gymnasiallehrervereins fand sodann eine Diskussion über den Vortrag des Dir. Hubatsch statt. Da ich annehmen darf, daß das Referat über diese Verhandlung in der Abendausgabe der Nationalzeitung vom 24. Febr. Nr. 127 aus einer zur Berichterstattung wohlbefugten Feder stammt, so erlaube ich mir den Wiederabdruck.

„Professor Boehm[1]) erklärte sich als Gegner der neuen Schulart und bestritt

[1]) Lehrer am Andreas-Realgymnasium in Berlin.

ihr das Recht, sich Reformgymnasium zu nennen. Trotz der mannigfachen Änderungen vermisse er einen großen Grundgedanken, der in der Sache selbst liege. Die neue Schule suche alle möglichen großen und kleinen Schwierigkeiten zu beseitigen, verdiene also mehr den Namen Kompromiß-Schule. Der Grund, daß in der neuen Schule der Zeitpunkt der Berufswahl weiter hinausgeschoben werde, sei nicht stichhaltig. Auch der Kastengeist werde durch den bis zum Eintritt in die Tertia gemeinsamen Unterbau nicht vermindert; die Scheidung trete gerade zu einer Zeit ein, wo das Selbstbewußtsein der Knaben sich stark entwickele. Ein großer Übelstand sei auch der, daß die Reformschule auf die Wechselcöten verzichten müsse. Auch von der pädagogisch-technischen Seite seien schwere Bedenken gegen die Neuerung zu erheben. Das Französische sei für den Anfangsunterricht weniger geeignet, als das Lateinische. — Prof. Schneider begrüßte das Reformgymnasium als den Anfang zu einer Einheitsschule, es gehe aber nicht weit genug, da auch hier die Kinder zu früh mit dem Erlernen fremder Sprachen anfingen. Sprachlich-logisches Denken sei am besten an der Muttersprache zu üben. — Direktor Junge kann auf Grund mehrjähriger Erfahrung an der Oberrealschule in Magdeburg nur zu einem ablehnenden Urteil kommen. Für die Lateinkurse werden die Allerbesten ausgesucht, und es entstehe so eine schroffe Stellung unter den Schülern. Die Eltern dächten nicht daran, ihre Söhne auf die Realschule zu schicken, so lange Lateinklassen daneben beständen. Französisch oder eine andere neuere Sprache als erste Fremdsprache sei nicht das Wünschenswerte. — Direktor Dr. Bartels wandte sich gegen die geäußerten Bedenken. Wechselcöten seien nur unmöglich bei Anstalten mit verschiedenen Kategorien. Er machte aufmerksam auf das gesteigerte Interesse der Schüler, das lebendiger bleibe, wenn die fremden Sprachen nicht zu schnell folgten. Das Gymnasium als solches bleibe das alte, nur der Aufbau der Fächer sei ein anderer. Darum seien Ausdrücke wie Kompromiß- oder Versuchsgymnasium völlig falsche Bezeichnungen. — Direktor Dr. Lück wandte sich gegen die auch in der Presse fortwährend hervorgetretene Behauptung, die Reformschule schiebe die Entscheidung über die Wahl des künftigen Berufs hinaus; die Eltern würden nach wie vor von ihrem sozialen Standpunkte aus entscheiden, welche Schule ihr Sohn besuchen solle. Für viele Gemeinden günstig sei bei den neuen Schulen die Möglichkeit der Kombination verschiedener Anstalten, woraus freilich häufig ein Ungeheuer mit drei Köpfen entstehen könnte. — Nachdem Oberlehrer Bellmann größere Berücksichtigung praktischer Gesichtspunkte in der höheren Schulbildung verlangt hatte, erklärte Prof. Schmidt, daß der Rückgang des lateinischen und griechischen Unterrichts an den heutigen Gymnasien unzweifelhafte Thatsache sei; zum alten humanistischen Gymnasium zurückzukehren, sei unmöglich; so bleiben, wie es ist, könne es auch nicht: das Reformgymnasium sei daher als ein Fortschritt zu begrüßen. — Schließlich wies Oberlehrer Cauer darauf hin, daß zur Zeit das humanistische Gymnasium um seine Existenz zu kämpfen habe, das Reformgymnasium sei ein weiterer Schritt in diesem Zerbröckelungsprozeß. Die Zahl der humanistischen Gymnasien müsse erheblich verringert, diesen dann aber die alte Verfassung wieder gegeben werden. Nach einigen weiteren Bemerkungen der Herren

Werner und Altenkirch mußte der vorgerückten Stunde wegen die Fortsetzung der Debatte auf die Märzsitzung vertagt werden. In seinem Schlußworte ersuchte Direktor Hubatsch, hierbei die folgenden drei Punkte besonders ins Auge zu fassen: 1) Ist die Verschiebung des Lateinischen nach Untertertia pädagogisch richtig? 2) Werden durch den verstärkten sprachlichen Unterricht in den mittleren und oberen Klassen die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer beeinträchtigt? 3) Ist durch das Reformgymnasium eine Förderung des Unterrichts in den alten Sprachen zu erwarten?“

Diese drei Fragen waren denn auch auf den Einladungskarten für die Märzsitzung des Vereins abgedruckt. Mir wurde Kenntnis davon, daß diese bevorstehe, und von dem Hauptverhandlungsgegenstand gelegentlich ein paar Tage vorher durch einen Kollegen gegeben mit der Frage, ob ich die Versammlung nicht besuchen wolle. Ich war unschlüssig, ob ich es thun sollte, als eine schriftliche Aufforderung des Herrn Vorsitzenden mich zu einem positiven Entschluß führte, und ich bereue ihn nicht, zumal ich an jenem Abend auch einen interessanten Einblick in die anderweitige Thätigkeit des Vereins gewann und weil mir mit so viel Liebenswürdigkeit begegnet wurde, daß ich dafür auch hier meinen Dank aussprechen möchte.[1])

Auch über die Märzsitzung sind Berichte in Zeitungen durch den Schriftführer des Vereins gelangt, so in das Morgenblatt der Volkszeitung vom 5. April Nr. 159. Da ich aber mir selbst über den Verlauf Notizen gemacht und zugleich von einem der Sprecher die Niederschrift seiner Meinungsäußerung erhalten habe, so will ich im Wesentlichen auf Grund dieses Materials ein Referat geben.

Zuerst äußerte sich Prof. Boehm eingehender über die Unrichtigkeit der allgemeinen Behauptung, daß das Französische leichter als das Lateinische sei: gerade für den Anfangsunterricht biete jenes wesentliche Schwierigkeiten, die beim Lateinischen wegfielen. Zugleich sprach er sich dahin aus, daß unmöglich Reformgymnasien und Normalgymnasien nebeneinander würden bestehen können. Sodann berichtete Professor Rothe über seine Erfahrungen am Französischen Gymnasium in Berlin. Da es sich hier nicht um theoretische Erwägungen, sondern eben um Erfahrungen handelt, so bat ich den Herrn Kollegen, mir das Einzelne seiner Bemerkungen schriftlich mitzuteilen. Er entsprach meinem Wunsch in folgender Weise:

„Das Reformgymnasium nimmt sich in der Theorie ganz gut aus und bietet, ideale Verhältnisse vorausgesetzt, sehr hervorragend begabte Lehrer, kleine Klassen und recht begabte Schüler, auch gewisse Vorteile. Ob diese aber so groß sind, wie die eifrigen Vertreter dieser Organisation glauben, kann erst durch langjährige Erfahrung erwiesen werden. Bis jetzt legt man allzu großes Gewicht auf die glänzenden Ergebnisse, welche das Frankfurter Reformgymnasium erzielt haben soll. Ich kenne die dortigen Verhältnisse nicht, will mir also auch darüber kein Urteil erlauben, möchte dagegen auf die Ergebnisse am Französischen Gymnasium hinweisen, welches

[1]) Nebenbei wurde ich daran erinnert, daß ja unser badischer Verein akademisch gebildeter Lehrer in einem Kartellverhältnis zu allen preußischen Vereinen der Lehrer an den höheren Schulen stehe, so daß es einer besonderen Einladung an mich gar nicht bedurft hätte.

ja dem Frankfurter darin ähnlich ist, daß es den fremdsprachlichen Unterricht in VI mit Französisch statt mit Latein anfängt, welches aber vor dem Frankfurter (wenigstens nach meiner Ansicht) den Vorzug hat, daß es Latein doch schon in Quarta und Griechisch in Obertertia, statt je eine Klasse später, beginnt. Es wird dann wenigstens die Erlernung der reichen griechischen Formenlehre nicht in die Klasse verlegt, die jetzt seit der Einführung der Abschlußprüfung ohnehin schon mit Lernstoff überbürdet ist und dies in einem Alter der Schüler, das eine gewisse Schonung wünschenswert macht. Am Französischen Gymnasium nun sind die Ergebnisse entschieden nicht so glänzend, wie in Frankfurt. Dies mögen zunächst einige Zahlen beweisen. Der erste Jahrgang begann Ostern 1893 in VI mit 32 Schülern und hatte am Ende 35; davon gelangten bis IV 23, hinzukamen 2 in der Michaelisquarta Zurückgebliebene. Von diesen 25 sind 13 nach U. III versetzt und das folgende Jahr ebenso nach O. III. Drei davon sind abgegangen, zwei neue hinzugekommen, so daß jetzt 12 in O. III sind. Man wird zugeben, daß dies geradezu ideale Schülerzahlen von IV—O. III gewesen sind, und es muß hinzugefügt werden, daß auch unser Schülermaterial im Allgemeinen jedenfalls zu dem besseren von Berlin gehört. Trotzdem und trotz ungewöhnlich starker Arbeit in IV und in den folgenden Klassen hat hier nur eine verhältnismäßig geringe Zahl das Ziel in der normalen Zeit erreicht. Die Kenntnisse, etwa von Vokabelkenntnis abgesehen, sollen allerdings den früheren nicht wesentlich nachstehen. Es ist insbesondere im Griechischen möglich gewesen, daß diese Obertertianer bei 8 wöchentlichen Stunden die ganze Formenlehre, auch die Verba auf $\mu\iota$, kennen lernten und mit der Lektüre Xenophons begannen. — Während nun mit dieser Abteilung (in der, wie ausdrücklich bemerkt werden muß, jetzt nach dem Zurückbleiben schwacher Elemente fast die Hälfte aus hervorragend begabten Schülern besteht) wenigstens äußerlich in den 3 Lateinjahren und dem einen griechischen Jahr dasselbe wie früher in 5 bezw. 2 Jahren erreicht worden ist, kann unter keinen Umständen das gleiche von der 2. Abteilung, die Michaelis 1893 in VI begonnen hat, behauptet werden. Es waren dies 16 Schüler, die sich durch die aus der andern Abteilung Zurückgebliebenen in IV bei Beginn des Kursus auf 20 und im zweiten halben Jahre auf 28 vermehrten. Von diesen sind 20 nach U. III und 15 nach O. III gekommen, darunter 8, die normal von VI aufgestiegen sind. In dieser Abteilung ragt nun kaum ein Schüler über das geistige Durchschnittsmaß hinaus, 3 oder 4 stehen darunter; fast alle aber sind fleißige, aufmerksame Schüler, die auch zu Hause von den Eltern oder älteren Brüdern oder von anderer Seite zur Arbeit angehalten werden. Die Schülerzahl 16 (einer kam aus Oster-O. III hinzu) ist gleichfalls für eine Obertertia ideal zu nennen; — und doch sind die Ergebnisse in dieser Abteilung keineswegs günstig. Ich unterrichte als Ordinarius der Klasse in Religion, Deutsch und Griechisch, und muß zunächst über das letztere sagen, daß die Schüler ungewöhnliche Schwierigkeiten im Aneignen von Vokabeln und Formen finden, entschieden größere, als nach meiner Erfahrung früher in IV. Besonders aber fällt mir auf, wie schwer den Schülern auch im Deutschen und in Religion die Bewältigung des Gedächtnisstoffes fällt. Es wächst ihnen offenbar der gewaltige Stoff

über den Kopf: er kann nicht genügend und mit der nötigen Ruhe verdaut werden. Und mehr noch, als von mir, wird von den Herren, die Mathematik, Latein, Französisch unterrichten, über ungenügende Leistungen geklagt. Überbürdung ist unter solchen Umständen nicht zu vermeiden; auch ist schon jetzt klar, daß ein ziemlich hoher Prozentsatz das Ziel im Lauf eines Jahres nicht wird erreichen können. — Wie aber das, was an unserer Anstalt eintrifft, gewöhnliche Verhältnisse vorausgesetzt an solchen Schulen soll vermieden werden können, die das Lateinische und das Griechische noch um ein Jahr hinausschieben, die unteren Klassen noch mehr entlasten, die oberen noch mehr belasten, — wie es dann hier besser gelingen kann, auf den oberen Stufen den umfangreichen neuen Gedächtnisstoff zu bewältigen und den alten festzuhalten, das vermag ich nicht einzusehen."

Soweit Herr Prof. Rothe, von dem ich ausdrücklich bemerken möchte, daß er der jüngste Professor am Collège français ist: denn es ist ja schon wiederholt gesagt worden, daß die Schulreform bei älteren Lehrern auf Widerspruch stoße.

Herr Direktor Hubatsch war leider abwesend, aber Dir. Bartels, der schon in der Februarsitzung für die Gestaltung des Reformgymnasiums gesprochen hatte, that es auch diesmal.[1]) Er gab zu, daß bei dem Goethegymnasium eine Reihe besonders günstiger Umstände vorhanden sei, meinte aber, es sei trotzdem möglich, aus dem dort zu Tage tretenden Bilde schon jetzt sichere Schlüsse zu ziehen. Er hob besonders die gesteigerte Arbeitsfreudigkeit der Schüler hervor, wie er sie bei dem nahezu vierzehntägigen Besuche des Frankfurter Reformgymnasiums beobachtet habe: er sehe hierin eine Folge des Systems, insofern der jugendliche Geist nicht zu früh durch allzu schwierige Aufgaben niedergedrückt werde. Die Energie des Gedächtnisses lasse in den reiferen Knabenjahren nicht nach, und die Schwierigkeiten des Lateinischen und des Griechischen seien in diesen Jahren leichter zu überwinden. Das Französische aber sei nicht weniger als das Latein geeignet, als erste Fremdsprache eine zuverlässige und ausgiebige grammatisch-logische Bildung zu vermitteln, auf deren Grund dann die Erlernung der alten Sprachen verhältnismäßig leicht fortschreite. Kurz, Dir. Bartels kam zu dem Resultat, daß man mit der Reformorganisation entschieden bessere Resultate auch auf dem Gebiete des klassischen Unterrichts zu erzielen vermöge, als mit der gewöhnlichen Lehrplangestaltung. Zugleich machte er die Bemerkung, an den weniger günstigen Ergebnissen des Französischen Gymnasiums scheine ihm vor Allem der Umstand schuld zu sein, daß hier das Kollegium den Direktor der Anstalt nicht in der Weise unterstütze, wie am Goethegymnasium.

Hierauf folgte eine Gegenbemerkung des Prof. Rothe des Inhalts, daß das Lehrerkollegium des Französischen Gymnasiums an Gewissenhaftigkeit in Erfüllung seiner Aufgaben keinem in Berlin oder sonstwo nachzustehen glaube, und daß Jeder sein Bestes einsetze, um mit dem neuen Lehrplan die gewünschten Ziele zu erreichen.

Eine Äußerung war von meiner Seite ursprünglich nicht beabsichtigt: ich war gekommen, um zu hören. Doch einigen fragenden Blicken gegenüber konnte ich

[1]) Dir. Dr. Erich Bartels ist Leiter der ev. Realschule (Gemeinde-Anst.) in Schöneberg bei Berlin, die am 1. April 1896 gegründet wurde. Vorher war er Obl. am Luisengymn. in Berlin.

nicht wohl anders, als mich ebenfalls an der Diskussion beteiligen. Ich that es, indem ich zunächst gleichfalls hervorhob, wie man nur auf Grund ausgedehnter zufriedenstellender Erfahrung berechtigt sein könne, über die Reformschulgestaltung ein günstiges Urteil zu fällen: denn jeder ältere Schulmann wisse, wie verschiedene Resultate sich bei der gleichen Organisation unter verschiedenen Umständen ergeben. Dann erlaubte ich mir von dem, was ich während einer ganzen Reihe von Jahren an einer höheren Lehranstalt mit dem lateinlosen Unterbau erlebt, sowie von meinen vergleichenden Beobachtungen am Goethegymnasium und an preußischen Normalgymnasien zu sprechen, und erklärte, daß, so lebhaft und aufrichtig ich Reinhardt's und seiner Kollegen Leistungen anerkenne, ich gleichwohl nach jenen Erfahrungen und Beobachtungen die Frage, ob die sogenannte Reformschulorganisation didaktisch der geltenden Lehrplangestaltung vorzuziehen und zu allgemeiner Einführung zu empfehlen sei, mit einem ganz entschiedenen Nein beantworten müsse. Im Besonderen bemerkte ich, daß ich aus den Äußerungen des H. Dir. Bartels den Eindruck gewonnen hätte, er unterschätze, was an Berliner Gymnasien geleistet werde: ich hätte in den letzten Tagen an mehreren dieser Anstalten Unterrichtsergebnisse gefunden, die das am Goethegymnasium von mir Beobachtete überträfen. Übrigens ging ich auf die Einzelheiten der Erörterung des Kollegen Bartels nicht näher ein, weder auf die Meinung, daß durch das Latein den untersten Stufen allzu schwierige Aufgaben gestellt würden, noch auf die Ansicht, daß das Französische als grundlegende Sprache gleichwertig mit dem Latein oder gar wertvoller sei. Ich nahm mir die Freiheit, statt dessen auf die Auseinandersetzung im vorausgehenden Heft der Zeitschrift zu verweisen, und glaube auch jetzt, dort meine Ansichten in genügender Weise dargelegt zu haben. Nur auf einen Punkt möchte ich hier noch zu sprechen kommen.

Dir. Bartels hat auch auf die hervorragende Arbeitsfreudigkeit der Goethegymnasiasten hingewiesen und sie auf Rechnung des Umstandes geschrieben, daß sie erst in mittleren Klassen das Lateinische beginnen. Ebenso ist auch von Anderen, die die Reinhardtsche Anstalt besuchten, der Eifer, mit dem Tertianer sich dort dem Latein widmen, hervorgehoben worden mit einem Seitenblick auf die Gymnasien mit Normallehrplan, wo das Interesse für die alte Sprache auf der Stufe der Tertia lange nicht so groß sei. Aber ist es gerecht, Schüler, die eine Sprache beginnen, mit solchen zu vergleichen, die sie im vierten Jahre treiben? Wird ganz der große Reiz vergessen, den alles Neue auf die Jugend übt? Man stelle die Tertia des Goethegymnasiums mit der Sexta eines Normalgymnasiums, die einen guten Lateinlehrer und die ein leidlich gutes Schülermaterial besitzt, zusammen, und es ist sehr fraglich, wo der größere Eifer gefunden werden wird. An der Anstalt, der ich jetzt über 25 Jahre diene, sind mir nicht wenige Sexten mit den genannten beiden Eigenschaften vorgekommen und dort dann eine Lust und ein Wetteifer in den lateinischen Lehrstunden entgegengetreten, die durch das Bild, welches mir die Tertien der Goethegymnasien boten, keineswegs übertroffen werden. Ebenso habe ich genug französischen Anfangsunterricht in Quarta und griechischen in Untertertia beobachtet, die den Eindruck gespannter Teilnahme der Schüler

machten. Und der Wirklichkeit keineswegs entsprechend ist auch die Meinung, die hier und da bei Gegenüberstellung der Reform- und der Normalgymnasien zu Tage getreten ist, als ob die ersteren Anstalten durch ihren Lehrplan geeignet seien, den Tertianer zu einem ungleich lebendigeren Anteil an den Darstellungen vom gallischen Kriege zu führen. Welcher Art dieser Anteil ist, hängt wesentlich von dem Lehrer ab. Ist der danach, so wird er seine Schüler für das von Cäsar vorgeführte Drama lebhaft interessieren, auch wenn diese noch häufig mit ganz elementarer Unkenntnis in lexikalischer und grammatischer Hinsicht zu kämpfen haben. Ist der Lehrer nicht danach, so kann auch solchen Schülern der Cäsar langweilig werden, die die sprachlichen Elemente überwunden haben. Ein tüchtiger Lehrer aber wird mit solchen Schülern das Beste erreichen, und sehr rege Teilnahme für die Entwicklung der erzählten Ereignisse und für die geschichtlichen, topographischen und militärischen Fragen, die sich bei der Lektüre des bellum gallicum erheben, habe ich unzählige Male von Tertianern, die als Sextaner das Latein begonnen hatten, (außer Anderem durch freiwillige Herstellung von Zeichnungen und Modellen) bethätigt gesehen. Die von mir auf allen Stufen des Goethegymnasiums wahrgenommene Arbeitsfreudigkeit seiner Zöglinge hat andere Ursachen als das Reformsystem. Es sind vor Allem die große Tüchtigkeit der Lehrkräfte und der Wetteifer der Schüler, wie er sich, Gott sei Dank, überall, wo die Majorität aus gut beanlagten Zöglingen besteht, einzustellen pflegt. Ferner wirkt zweifellos mit die Vorstellung, die infolge der vielen dem Reinhardtschen Gymnasium gewidmeten Besuche in den Gemütern der Schüler notwendigerweise herrschend geworden ist, daß von ihnen etwas Besonderes geleistet werde, geleistet werden müsse. Und wenn ihre ungenierte Frische, wie sie allen Besuchern entgegentritt, hervorgehoben worden ist, so muß man, meine ich, auch daran denken, daß diese Knaben in der That reichliche Gelegenheit hatten, inspektionsfest zu werden.

Direktor Bartels erwiderte auf meine Bemerkung bezüglich seiner Schätzung der Unterrichtsergebnisse an den Berliner Gymnasien, daß es ihm völlig fern gelegen habe, die Leistungen an jenen Anstalten herabzusetzen, deren einer er selbst so viel verdanke. Er bekannte sich zugleich als warmen Freund der humanistischen Schulbildung und gab seiner Meinung von ihrem höheren Wert gegenüber der Realschulbildung Ausdruck. Aber gerade auch für den klassischen Unterricht erwarte er sich von dem Reformgymnasium einen Fortschritt, da hier das Lateinische und das Griechische wieder mit größerer Stundenzahl in den mittleren und oberen Klassen aufträten.

Hierauf schien auch mir notwendig, zum zweitenmal das Wort zu nehmen. In Bezug auf die Schätzung des Gymnasiums und der Oberrealschule vertrat ich, abweichend von Kollege Bartels, die Meinung, welche ich oben S. 24 und 74—75 ausgesprochen habe. Weiter wies ich darauf hin, daß, wenn man von der Bewährung der Reform am Goethegymnasium oder der sicheren Hoffnung solches Bewährens rede, man doch bedenken möge, daß in der That jetzt erst die Schwierigkeiten dort beginnen, jetzt, wo sich zeigen soll, ob die in Aussicht genommene griechische Lektüre wirklich in einer ihrem Zweck entsprechenden Weise bewältigt werden

kann, wo sich zeigen soll, daß auch das Lateinische die ihm obliegende erziehliche Aufgabe zu erfüllen vermag, daß weder die Wirkung der Geschichte noch die der Mathematik unter der Verkürzung der ihnen gewidmeten Zeit notleidet, daß es den Schülern von Obersekunda an möglich bleibt, ordentlich Englisch zu lernen, daß trotz der Vermehrung der obligatorischen Stunden und der größeren Anstrengungen, die im Reformgymnasium der klassische Unterricht der obersten Klassen erfordert, eine Überbürdung auch bei mittelmäßig Begabten nicht eintritt. Gegenüber der so oft in Zeitungen verkündeten Nachricht endlich: man erreiche offenbar am Goethegymnasium im Lateinischen und Griechischen die gleichen Ziele, wie an den anderen Gymnasien, schien es mir am Platz, die Überzeugung kurz darzulegen, die ich oben S. 17 und 19 zum Ausdruck gebracht habe, daß es für die Durchbildung des Geistes keineswegs allein darauf ankommt, daß man bei einem Wissens*ziel* anlangt, sondern sehr viel mehr noch darauf, wie man den Weg zu ihm zurücklegt, ob die einzelnen Unterrichtsgegenstände dabei wirklich den erziehenden Einfluß üben, den sie auf die Schüler haben sollen. Ich bin dabei weit entfernt von der Meinung, daß am Goethegymnasium nur auf die Erreichung der reglementarisch vorgeschriebenen, durch eine Prüfung festzustellenden Leistungen hingearbeitet werde, daß man dort den eben bezeichneten pädagogischen Zweck ganz außer Acht lasse. Wohl aber konnte ich aus eigener Erfahrung sagen, daß es bei einer Organisation, wie sie die Frankfurter Anstalt hat, auf mehr als einem in erziehlicher Hinsicht hochwichtigen Unterrichtsgebiet beim besten Willen unmöglich ist, jenen Zweck in dem wünschenswerten Maß zu erreichen.

Es folgten auf diese Debatte noch eine Anzahl Bemerkungen von verschiedenen Seiten, namentlich über den Betrieb des mathematischen Unterrichts, auch einige des Vorsitzenden, Prof. Lortzing, der sich gleichfalls gegen die Art wandte, wie Dir. Hubatsch gesucht hatte, das Französische als geeigneter für den grundlegenden fremdsprachlichen Unterricht zu erweisen. Die Diskussion abschließend, erklärte Herr Lortzing endlich, daß bei dem starken Gegensatz der Ansichten, der diesmal, wie in der vorigen Vereinssitzung zu Tage getreten sei, von einer Beschlußfassung Abstand genommen werden müsse, daß aber sicherlich die eingehende Besprechung anregend und belehrend gewirkt habe. —

Natürlich war oft auch bei anderen Gelegenheiten während meines Berliner Aufenthalts die Unterbaugestaltung des höheren Unterrichts Gegenstand meiner Besprechung mit Schulmännern. Ich will die abweisenden Urteile von Solchen, die eine Reformanstalt nie gesehen, bei Seite lassen; doch wichtig scheinen mir die Meinungen zweier Männer, von denen dies nicht gilt. Der Direktor des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums, Prof. Dr. Schwalbe, hat das Goethegymnasium besucht und äußerte sich durchaus ablehnend gegen die Organisation, auch gegen ihre Anwendung auf Realgymnasien. Noch wichtiger war mir das Urteil von Prof. Dr. Junge, der seit Ostern 1897 Direktor des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums ist, früher eine Reihe von Jahren Direktor der Oberrealschule in Magdeburg war, einer Anstalt, wo, wie in der bekannten Altonaer, neben den lateinlosen Klassen von U. III an Realgymnasialklassen liegen (die Untertertia mit

Latein wurde Ostern 1887 eingerichtet) und wo die Leistungen der lateinischen Abteilung wiederholt, z. B. nach einer Inspektion des Hn. Geheimerats Höpfner, die vollste Anerkennung vonseiten der Unterrichtsverwaltung erhalten haben. Direktor Junge hatte sich trotz der in Magdeburg erzielten Erfolge schon in der Februarsitzung des Berliner Gymnasiallehrervereins mit Entschiedenheit gegen den lateinlosen Unterbau bei Realgymnasien wie bei Gymnasien ausgesprochen und unter Anderem auch den Nachteil hervorgehoben, der für die Oberrealschulklassen aus den danebenlaufenden Realgymnasialklassen dadurch entstehe, daß in diese stets fast alle tüchtigen Schüler wanderten und so für die Oberrealschulabteilung ein unerfreulicher Rest übrig bleibe. In der Märzsitzung des Vereins war Herr Junge nicht zugegen, in einem Gespräch mit mir aber begründete er die Verwerfung der Altonaer und Magdeburger Organisation auch in der Weise, daß er erklärte, der Unterricht in der realgymnasialen Abteilung habe ihm den Eindruck einer Treibhauspflanze gemacht, ein Urteil, das mit dem von mir S. 17 über den Aarauer Gymnasialunterricht gefällten bis auf den Ausdruck übereinstimmt.

Ich zweifele nicht, daß mit der Vermehrung der Zahl der Reformanstalten auch die aus Erfahrung geschöpften nicht günstigen Urteile über die Organisation sich mehren werden.

Schließlich mögen noch aus der jüngsten Zeit stammende, offizielle Äußerungen zweier deutscher Kultusminister in der Reformschulfrage mitgeteilt werden.

In der Sitzung des preußischen Abgeordnetenhauses vom 30. April wurde Herr Dr. Bosse von dem Abg. Gothein und Genossen interpelliert, warum die Kgl. Staatsregierung die Genehmigung eines von den städtischen Behörden in Breslau beschlossenen Mädchengymnasiums versagt habe. In der Begründung der Interpellation wurde von dem genannten Abgeordneten darauf hingewiesen, daß für den Lehrplan dieser Anstalt „die Form des Reformgymnasiums mit einer kleinen Abweichung gewählt" worden sei. Mit Bezug auf diesen Hinweis erwiderte sodann der Minister, daß die Lehrplangestaltung des Goethe-Gymnasiums ein bisher durchaus noch nicht abgeschlossenes Experiment sei, da man zur Zeit in Frankfurt erst bis zu den Sekunden gekommen. „Wir können also noch gar kein abschließendes Urteil darüber haben, ob das Experiment vollständig gelingen wird. Und dazu kommt noch, daß wir in Frankfurt ganz ungewöhnliche Verhältnisse haben. Wir haben dort ein Elitelehrerkollegium und eine ganz außerordentlich tüchtige, besonnene, für die Sache eingenommene, erfahrene, zielbewußte Leitung. Und doch selbst in Frankfurt, von wo aus die ganze Bewegung zu Gunsten des Reformgymnasiums ausgegangen ist, haben wir in neuester Zeit für die Oberstufe den Lehrplan schon ändern müssen. Also wir haben die beste Hoffnung für den Frankfurter Versuch; aber er ist und bleibt zur Zeit ein durchaus noch unbewährtes und noch nicht abgeschlossenes Experiment. Nun, m. H., liegt es doch auf der Hand, wie große methodische und pädagogische Bedenken dagegen sprechen, eine solche noch gar nicht einmal abgeschlossene Schulform in ziemlich mechanischer Weise auf ein Mädchengymnasium zu übertragen."

Am 28. nnd 29. März fand in der bayerischen Kammer der Abgeordneten eine Verhandlung über Fragen des höheren Unterrichts statt, die keineswegs bloß für Bayern von Interesse ist. Gegenstände derselben waren unter Anderem die neuen experimentellen Untersuchungen über geistige Ermüdung, die Prüfung am Ende der Untersekunda, die Berechtigungen für die Realgymnasialabiturienten, das Mädchengymnasium, die Besserung der äußeren Lage der Lehrer. Wir gedenken in einem der nächsten Hefte mehreres aus diesen Erörterungen auszuheben; diesmal nur die Mitteilung, daß der Staatsminister des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten, Herr Dr. von Landmann, sich in entschiedenster Weise gegen die Reformgymnasien aussprach, weil mit ihrer Einführung die Axt an die Wurzel der humanistischen Schulstudien gelegt werden würde, und daß er, ohne Widerspruch zu finden, beifügte, nur zwei Mitglieder des Abgeordnetenhauses schienen der Unterbauorganisation günstig gesinnt zu sein.[1] G. Uhlig.

Deutsche Nationalfeste.

Ἑπτὰ ἐριδμαίνουσι πόλεις . . . . . Ja, so viele Orte stritten, wie einst um die Ehre, Homers Geburtsort zu sein, so jetzt um die, der Geburtsort der deutschen Nationalfeste zu werden: Cassel, Frankfurt a. M., Goslar, der Kyffhäuser, Leipzig, Mainz, der Niederwald. Und, was beim antiken Streit fehlte, daß die verschiedenen Orte Vertreter zu einem ἀγὼν entsandten, um durch Rede und Gegenrede eine Entscheidung herbeizuführen, — bei dem modernen Streit fand es statt, und am 16. Januar d. J. in einem Saal des Reichstagsgebäudes zu Berlin im Verlauf von sechs Stunden wurde gesehen, geredet, gehört und beschlossen.

Es waren von den Mitgliedern des Ausschusses für die Nationalfeste etwa 60 aus allen Teilen Deutschlands erschienen, Vertreter der verschiedenen parlamentarischen Parteien, der verschiedensten Berufe, auch Repräsentanten deutscher Vereine für Leibesübungen. Die deutsche Turnerschaft hatte zu Leitern der Abteilung für Turnen den Professor Dr. Hahn von Hamburg, stellvertretenden Vorsitzenden der deutschen Turnerschaft, und den Professor Keßler von Stuttgart, Vorsitzenden des technischen Unterausschusses, bestimmt, die als Gäste eingeladen und anwesend waren. Ebenso nahmen auf erfolgte Einladung an den Beratungen Vertreter des Reichskanzlers, des Staatssekretärs des Innern und des Äußeren, des Kultusministers und des Kriegsministers Teil.

„Es wurde gesehen", sagten wir: nämlich eine Fülle von großen Gemälden, Zeichnungen, Reliefkarten zum Zweck der Veranschaulichung und Empfehlung der

---

[1]) Auf ein späteres Heft versparen wir uns auch die nochmalige Besprechung der Ansicht, daß die Reformanstalten wesentlich billiger sein würden, und des Verlangens kleinerer Städte nach einer solchen Schule als einer alle höheren Unterrichtsbedürfnisse befriedigenden Anstalt. Übrigens halten wir, was wir in der Schrift über die Einheitsschule S. 70—74 über diese Punkte gesagt, durchaus aufrecht.

konkurrierenden Orte, an den Wänden des Saales aufgehängt oder auf Tischen ausgestellt, wie denn schon viele Wochen vorher eine Fülle von illustrierten Publikationen, die den gleichen Zweck verfolgten, an Alle gelangt war, bei denen man näheres Interesse für die Festortwahl voraussetzte. In der That, diese Bemühungen waren, wie Herr von Schenckendorff bemerkte, eine glänzende Antwort auf die vom Ausschuß ausgegangene Anregung. Wie dieser im ersten Jahr seines Bestehens gearbeitet habe, was seine Ziele seien, welch' wesentlicher Unterschied zwischen der Veranstaltung internationaler Kampfspiele und der Schaffung von Festen sei, die der Entwicklung des deutschen Volkstums dienen sollen, legte in den die Verhandlung einleitenden Worten der genannte Vorsitzende des Ausschusses dar, aus dessen Begeisterung für alle nationalen Ziele die Idee der Nationalfeste entsprungen ist und dessen nie ermattender Thatkraft zugleich die meiste Förderung auf dem Wege zur Verwirklichung dieser Idee verdankt wird.

Die Reihenfolge der die einzelnen Orte vertretenden Redner aber wurde durch das Loos bestimmt: voran trat auf diese Weise Goslar, den Schluß bildete nach Loos wie Alphabet der Niederwald. Für Goslar sprach Landtagsabgeordneter Horn, für Cassel Professor Zuschlag, für Mainz Rechtsanwalt Claß, für Frankfurt a. M. Abgeordneter vom Rath, für den Kyffhäuser zwei: Baurat Böckmann von Berlin und Freiherr von Puttkamer von Oldenburg (der letztere für das Projekt Kyffhäuser—Kelbra), für Leipzig Baurat Dr. Roßbach, für den Niederwald Gutsbesitzer von Beckerath aus Rüdesheim. Ganz abgesehen von der Bedeutung der Sache war es interessant zu hören, mit welcher Wärme und welcher umsichtigen Erwägung man in diesen Reden und der darauf folgenden Diskussion die dem vorliegenden Zwecke entsprechenden Vorzüge desjenigen Ortes darlegte, für welchen man eintrat. Die der Berliner Verhandlung vorausgehende Broschüren-Litteratur hatte zum Teil nicht den richtigen Ton getroffen: besonders ein Herr Ludwig Wolff, der für Cassel in einer ganzen Reihe prosaischer Publikationen und in einem Gedichte gestritten hat, und der nach diesen Leistungen auch dem Casseler Ortsausschuß als ein Mann erscheinen mußte, welcher der von ihm verfochtenen Sache gefährlich war, — dieser Herr Wolff hatte sich nicht damit begnügt, die durch die Wahl Cassels gebotenen großen Vorteile auseinanderzusetzen, sondern er eröffnete zugleich eine sehr unschöne Polemik gegen die Konkurrenten. In der Berliner Versammlung ließ sich nur ein Nicht-Leipziger einmal verführen, Leipzig eine „prosaische Stadt“ zu nennen, was eine ebenso scharfe wie berechtigte Zurückweisung erfuhr. Im Übrigen verlief die Debatte in würdigster Weise, und besonders erfreulich war mir, daß nach dem Schluß der Verhandlungen über die Ortswahl die Vertreter derjenigen Städten, die nun aus der Liste der in Betracht kommenden ausgeschieden waren, sich die Begeisterung für die Sache bewahrten und auch weiterhin gern sich bereit erklärten mitzuraten und mitzuhelfen.

Wegen gewisser technischer und pekuniärer Fragen, die noch nicht gelöst waren, konnte die Abstimmung am 16. Januar nicht auf die definitive Entscheidung für einen Ort hinauslaufen: man mußte sich damit begnügen, zunächst drei Orte in die engere Wahl zu bringen, und die meisten Stimmen erhielten der Nieder-

wald, Kyffhäuser und Goslar. Die Wahl zwischen diesen dreien wurde dann dem Vorstande des Ausschusses übertragen, und sie fiel, wie schon Jedermann weiß, am 24. März durch einstimmigen Beschluß auf Rüdesheim—Niederwald.

Auch wir halten diese Wahl für die glücklichste aus mehr als einem Grunde. Man kann zwar nicht sagen, daß der Niederwald der räumliche Mittelpunkt Deutschlands ist; aber ein geistiger Mittelpunkt ist er geworden durch das unvergleichliche Denkmal und die Erinnerungen, die sich daran knüpfen. Ja, lange bevor dieses dort stand und bevor die „Wacht am Rhein“, bevor das „Sie sollen ihn nicht haben“ erklang, hat der sagen- und liederumwobene Rheinstrom einen Platz, wie kaum eine andere deutsche Gegend, in den Herzen aller Deutschen gehabt, und gern werden zu diesem Olympia der Deutschen auch vom weiten Osten und vom Norden und vom Ausland die Stammesgenossen wallfahren. Auch daß die Feststätte nicht in oder unmittelbar neben eine größere Stadt gelegt ist, sagt uns zu. Der Charakter der Feste, wie er uns vorschwebt, von Festen, die nicht, wie die landläufigen, augenblickliche Unterhaltung, eine möglichst große Summe von Vergnügungen bezwecken, sondern die körperliche Kraft und Gewandtheit der jungen deutschen Männer und zum Teil auch das künstlerische Können des deutschen Volkes, insbesondere eine kunstvolle Pflege des Volksgesanges zeigen sollen, — der Charakter solcher Feste wird besser entwickelt und gewahrt werden in der freien Natur, zumal in einer so reizvollen, wie sie die gewählte Stätte schmückt, als innerhalb oder bei einer größeren Stadt. Und noch eins! Der im vorigen Herbst erschienene, musterhaft objektive Bericht unseres Arbeitsausschusses über die Besichtigung der in Mainz, auf dem Niederwald, bei Kassel, am Kyffhäuser, in Leipzig und bei Goslar geplanten Feststätten hat wiederholt auch auf die konfessionelle Zusammensetzung der Bevölkerung an den einzelnen Orten Bezug genommen und dies mit Recht als einen nicht unwichtigen Gesichtspunkt angesehen. Ein Fest, das zugleich ein engeres Zusammenschließen der verschiedenen Elemente des deutschen Volkes als Ziel verfolgt, muß in einer Gegend gefeiert werden, die von einer konfessionell gemischten Bevölkerung bewohnt wird. Dies trifft bei dem Niederwald und seiner Umgebung ungleich mehr zu, als bei den zwei anderen in die engere Wahl gekommenen Orten. Und so haben wir die feste Überzeugung, die Wahl ist die richtige.

Aber die Verwirklichung des Plans?

Wir gestehen aufrichtig, daß uns früher noch mancher Zweifel an der Ausführbarkeit der schönen Idee geblieben war, daß wir wenigstens zweifelten, ob sie so bald ausgeführt werden könne. Diese Bedenken sind uns geschwunden nach der Berliner Versammlung, nachdem wir dort gesehen, wie viele Männer der verschiedensten Parteien und Berufsrichtungen und Männer, die man wahrhaftig nicht zu den idealistischen Schwärmern rechnen kann, für die Sache sich erwärmt haben und mit Hand anzulegen bereit sind. Man durchlese die unten folgende Liste der Mitglieder des Reichs-Ausschusses, sie sagt genug.

Wie man aber am besten auf dem eingeschlagenen Wege vorwärts kommen kann, das zeigt ein vortreffliches Schriftchen, das Anfang April bei R. Oldenbourg in München und Leipzig erschien und dessen erste Auflage in wenigen Wochen

vergriffen war: „Deutsche Nationalfeste, Auskunftsbüchlein für Jedermann, der sich darüber unterrichten will, von Wilhelm Rolfs." (63 S. in Kleinoktav, Preis 40 Pf.) Verfasser ist der in München lebende Hofrat Dr. Rolfs, der als erster Geschäftsführer des Ausschusses durch mühevollste Arbeit, besonders durch Herausgabe der seit dem Anfang des vorigen Jahres erscheinenden Mitteilungen und Schriften des Ausschusses, sowie durch eine an Umfang ihres Gleichen suchende Korrespondenz sich zweifellos mit Schenckendorff die größten Verdienste um die Förderung des Planes erworben hat. Wir empfehlen in diesem Schriftchen besonders die Bemerkungen über die Gründung der Ortsausschüsse, die Aufbringung der Geldmittel, das Wirken auf Volk, Presse, Behörden und Vereine der Beachtung und hoffen, daß insonderheit alle Ausschußmitglieder in diesen Richtungen thätig sein werden.

Im Einzelnen waren die Organisation der Vorarbeiten und die Satzungen für die deutschen Nationalfeste am Tage nach der Debatte über die Ortswahl durch die in Berlin anwesenden Ausschußmitglieder durchberaten worden. Die zweitägige Verhandlung schloß mit dem Ausdruck des lebhaftesten Dankes für die Arbeiten des Vorstandes.

Wir lassen den uns vor einem Monat zugegangenen Aufruf folgen.

G. Uhlig.

Aufruf.

Mit der erfolgten Wahl des Festortes Niederwald-Rüdesheim sind die ersten Vorarbeiten zur Einrichtung der Deutschen Nationalfeste beendigt; wir treten in der Zuversicht, daß die an den Festort gestellten Bedingungen demnächst ihre weitere Erfüllung finden werden, jetzt an die Durchführung des vaterländischen Unternehmens heran.

Hoch über den Fluten des Rheins, dort, wo die Germania stolz und friedensstark die Kaiserkrone über die deutschen Lande emporhebt; an den Ufern des Stromes, um den das deutsche Volk gelitten und gestritten hat, seitdem es in die Weltgeschichte eingetreten ist; an der Stelle, wo der erste Kaiser des neuen Reiches inmitten seines Volkes dessen siegreich erstrittene Einheit feierte: Dort, auf dem Niederwalde, soll die Feststätte geschaffen werden, welche dereinst zum Weiheplatz der Nation, ja, des gesamten deutschen Volkstums werden möge!

Was wollen die Deutschen Nationalfeste?

Sie wollen den Reichsgedanken und vaterländisches Empfinden festigen, deutschen Bürgersinn stärken, ein Vorbild der Einfachheit der Sitte im Festesleben schaffen und Volksgesundheit wie Volkskraft heben. Dies unter der lebendigen Mitwirkung deutscher Kunst im Wettstreite der Besten zum schönen Ausdruck zu bringen, und diese Aufgaben auf alle unsere Volksfeste zu ihrer Läuterung und Veredlung zu übertragen, das betrachten wir als die großen Ziele der in vier- oder fünfjährigen Zwischenräumen zu feiernden Deutschen Nationalfeste. Für diese hohen vaterländischen Ideale muß das ganze deutsche Volk gewonnen werden!

Diese Aufgabe fällt vor Allem den Orts-Ausschüssen zu, die sich über die deutschen Lande und über die Fremde, wo Deutsche wohnen, verbreiten sollen. Damit werden die Orts-Ausschüsse zu den wichtigsten Trägern deutschen Volkstums! Von ihnen geht die Arbeit unmittelbar im Volke aus, und auf ihrer Thatkraft und hingebenden Mitarbeit beruht das Deutsche Nationalfest jetzt und für alle Zeiten, beruht besonders die Wachhaltung eines mächtigen deutschen Nationalgefühls in allen Kreisen des Volkes.

Darum richten wir an alle, die für solche Ziele wirken wollen, die Bitte, nunmehr in ihren Kreisen die Bildung von Orts-Ausschüssen in die Hand zu nehmen. Unsere Reichsabteilung, Vorsitzender Bürgermeister Heyne in Görlitz, wird den im Reichsgebiete wohnenden, und unsere Alldeutsche Abteilung, Vorsitzender Reichstags-Abgeordneter Professor Dr. Hasse in Leipzig, den außerhalb der Reichsgrenze ansässigen Deutschen mit Rat und That, besonders auch mit den erforderlichen Schriften zur Seite stehen. Aber auch an alle Diejenigen, die sich nur für ihre Person, als Förderer des Unternehmens, in dessen Dienst stellen wollen, richten wir die Bitte, ihren Namen dem mitunterzeichneten 1. Geschäftsführer Hofrat Dr. Rolfs in München, mitteilen zu wollen.

Hand in Hand mit diesem auf die Erreichung idealer Güter im Volke gerichteten Streben muß aber, wo wir jetzt an die Durchführung des vaterländischen Planes herantreten, auch die Beschaffung der notwendigen Mittel gehen.

Groß ist unsere Arbeit und groß sind naturgemäß auch die Mittel, deren wir bedürfen, um selbst bei bescheidenem Beginn eine des deutschen Volkes würdige Einrichtung schon für 1900 schaffen zu können.

Wir haben die feste Zuversicht, daß unser deutsches Volk gern bereit sein wird, diese Mittel in zureichendem Maße für ein solches Werk aufzubringen. Denn wenn im Jahre 1900 das erste Deutsche Nationalfest gefeiert wird, dann muß es ein würdiges, ein stolzes Bild sein, das von den Höhen des Rheines herab in die deutschen Lande schaut. Das Fest muß Zeugnis dafür ablegen, daß wir Deutsche es endlich gelernt haben, mit großem Sinn uns zur Ausführung eines großen nationalen Gedankens zusammenzufinden. Denn ein Werk gilt es zu fördern, mit dessen Vollendung deutsche Vaterlandsliebe, deutsche Volkskraft und deutscher Bürgersinn zu neuer kräftiger Blüte sich entfalten werden!

Wir wenden uns an alle Deutschen im Reiche und im Auslande, auf daß jeder Einzelne sein Scherflein, sei es als einmalige, sei es als laufende Beihilfe hierzu beitrage. Wir wenden uns insbesondere an alle Vereine, die der Volksgesundheit und der Pflege der Leibesübungen dienen, wie auch an alle anderen Vereine Deutschlands, die von nationalem Geiste und von deutschem Bürgersinne getragen werden, damit ihre Mitglieder in freiwilliger Selbstbesteuerung wöchentliche oder monatliche, den Verhältnissen des Einzelnen angepaßte größere, kleinere oder auch ganz kleine Beiträge für dieses vaterländische Werk opfern. Wir wenden uns endlich auch an die Wohlhabenden unseres Volkes, auf daß sie es als eine Ehrenpflicht erachten, für die minder Begüterten einzutreten zur Förderung eines Werkes, das dem ganzen Volke zum Segen gereichen soll. Und gelingt es uns, wie wir zuver-

sichtlich hoffen, das deutsche Volksgemüt für unsere vaterländische Sache zu begeistern und zu thätiger Mithilfe anzuregen, so dürfen wir in einer späteren Entwicklung der Dinge mit vollem Recht auch an die Gemeinden, an die deutschen Staaten und an das Reich herantreten.

Möchten jetzt zahlreiche freiwillige Sammelstellen in allen Landesteilen durch Einzelne, Gemeinschaften und durch Zeitungen geschaffen werden und sich dem Dienst der guten Sache widmen. Ihre Sammelbeträge, wie auch alle unmittelbar gespendeten Beihilfen werden angenommen von der Depositenkasse der Deutschen Bank in Berlin W., Mauerstraße, sowie von ihren Filialen in München, Frankfurt a. M. Hamburg, Bremen, Dresden und London. Eine größere Reihe anderer Sammelstellen wird demnächst bekannt gegeben werden.

Und nun mit frohem und festem Mute vorwärts! An jedem Orte, wo deutscher Sinn wach ist, trete man zusammen und nehme den Gedanken auf. In jedem Gaue unseres geliebten Vaterlandes vereinige man die vaterländisch gesinnten Kräfte zur Erreichung des Zieles der deutschen Nationalfeste. Möchten deutsche Männer und Frauen, Jünglinge und Jungfrauen einmütig und thatkräftig für dieses hohe Ziel eintreten und mithelfen, daß das deutsche Volk das anbrechende Jahrhundert mit einer Weihefeier beginnen kann, welche dies bedeutungsvolle vaterländische Werk einleiten und hierdurch für Jahrhunderte hinaus segensreich auf unser Volk zurückwirken wird!

Im April 1898.

Der Reichs-Ausschuß für die Deutschen Nationalfeste.

v. Schenckendorff, Görlitz, Mitglied des Landtages, 1. Vorsitzender. Dr. med. F. A. **Schmidt**, Bonn, Arzt, stellvertr. Vorsitzender, Vorsitzender der techn. Abteilung. Dr. **Rolfs**, München, k. Hofrat, 1. Geschäftsführer. Professor H. **Raydt**, Leipzig, Studiendirektor der Handelshochschule und Direktor der öffentl. Handelslehranstalt, 2. Geschäftsführer. Dr. G. **Siemens**, Berlin, Direktor der Deutschen Bank, Schatzmeister. Dr. jur. **Krause**, Berlin, Rechtsanwalt und Notar, 2. Vizepräsident des preuß. Hauses der Abgeordneten, Rechtsbeistand. R. **v. Oldenbourg**, München, Generalkonsul, Beistand in Druck- und Verlagssachen. **Heyne**, Görlitz, Bürgermeister, Vorsitzender der Reichsabteilung. Professor Dr. Ernst **Hasse**, Leipzig, Mitglied des Reichstages, Vorsitzender der Alldeutschen Abteilung. Frhr. **v. Perfall**, München, k. Generalintendant der Hofmusik und Direktor der k. Akademie der Tonkunst, Exc., Vorsitzender der künstlerischen Abteilung. Professor Fr. **v. Thiersch**, München, Vorsitzender der Bauabteilung.

Alberti, Rüdesheim a. Rh., Bürgermeister. **Graf Arnim Muskau**, Muskau, Oberlausitz, Legationsrat a. D., Mitglied des Reichstages. Dr. Friedrich Ernst **Aub**, München, k. Regierungs- und Kreismedizinalrat, Vorsitzender des deutschen Ärztevereins, Landtagsabgeordneter. **Back**, Straßburg i. E., Bürgermeister, Staatssekretär z. D. **Bandelow**, Guhrau i. Schl., Rittmeister a. D., Mitglied des Landtages. **Becker**, Köln, Oberbürgermeister, 2. Vizepräsident des Herrenhauses. Kurt **v. Beckerath**, Rüdesheim a. Rh., Gutsbesitzer u. Kaufmann. Direktor **Beer**, Berlin, Direktor der städtischen Wasserwerke, Vorsitzender des Deutschen Ruder-Verbandes. **von Behr**, Goslar, Kreisbauinspektor. Dr. R. **v. Bennigsen**, Hannover, Oberpräsident a. D., Mitglied des Reichstages. Otto **Berninger**, Langfuhr bei Danzig, Garnisonbauinspektor. Dr. W. **Beumer**, Düsseldorf, Generalsekretär des Vereins zur Wahrung der gemeinsamen wirtschaftlichen Interessen in Rheinland und Westfalen, Mitglied des Landtages. **Beutler**, Dresden, Oberbürgermeister. **Bojanowski**, Wiesbaden, Rechtsanwalt, 1. Vorsitzender des Kriegerverbandes im Reg.-Bez. Wiesbaden. **v. Borscht**, München, 1. Bürgermeister.

Wilh. **Böckmann**, Berlin, k. Baurat. Dr. **Boediker**, Berlin, Präsident des Reichsversicherungsamtes a. D. Th. **Boeckling**, Essen a. R., 1. Vorsitzender des Deutschen Radfahrerbundes. Dr. Henry **Böttinger**, Elberfeld, Fabrikdirektor, Mitglied des Landtages. **Brandenburg**, Bersenbrück, Amtsgerichtsrat, Reichstags- und Landtagsabgeordneter. G. W. **Büxenstein**, Berlin, Buchdruckereibesitzer, Präsident des Berliner Regatta-Vereins, Ehrenpräsident des Berliner Ruderklubs. **Claß**, Mainz, Rechtsanwalt. L. **Clausnitzer**, Friedrichsfelde-Berlin, Lehrer, Vorsitzender des deutschen Lehrervereins. Felix **Dahn**, Breslau. Dr. **Dedolph**, Aachen, Königlicher Stabsarzt. B. **Felisch**, Berlin, Baumeister, Mitglied des Reichsversicherungsamtes und des Landtages. **Frey**, Nürnberg, Kunstschlosser. **Fuß**, Kiel, Oberbürgermeister, Mitglied des Herrenhauses. Dr. jur. **Gensel**, Leipzig, Handelskammersekretär. Dr. **Georgi**, Leipzig, Oberbürgermeister. Dr. **Giese**, Altona, Oberbürgermeister, Mitglied des Herrenhauses. Dr. **v. Goßler**, Danzig, Staatsminister, Oberpräsident der Provinz Westpreußen. **Gruppler**, Berlin, Lehrer, Vorsitzender des Berliner Lehrervereins. Dr. O. **Hamm**, Leipzig, Oberreichsanwalt. **von Hansemann**, Berlin, Geheimer Kommerzienrat, Direktor der Diskonto-Gesellschaft. G. **Hax**, Berlin, Lehrer, Vorsitzender des deutschen Schwimmverbandes. August **Hermann**, Braunschweig, herzoglicher Turninspektor. Dr. **Herrmann**, Danzig, Redakteur der Danziger Zeitung. Frhr. **Heyl zu Herrnsheim**, Worms, Mitglied des Reichstages und der Ersten Kammer des Großherzogtums Hessen. Johannes **Heß**, Wiesbaden, Bürgermeister. Dr. Hans Ritter **v. Hopfen**, Berlin-Groß-Lichterfelde. **Horn**, Goslar, Mitglied des Landtags und Präsident der Handelskammer. G. **v. Hülsen**, Wiesbaden, k. Intendant und Kammerherr Seiner Majestät des Kaisers und Königs. Professor Dr. **Hueppe**, Prag. Dr. Oskar **Jäger**, Köln, Direktor des k. Friedrich Wilhelms-Gymnasiums. Dr. Max **Jähns**, Berlin, Oberstlieutenant a. D., Vorsitzender des Allgemeinen deutschen Sprachvereins. Dr. Hans **Jordan**, Elberfeld, Direktor der Bergisch-Märkischen Bank. Professor D. Dr. **Kahl**, Berlin, Geh. Justizrat. **v. Keßler**, Merl, Kreis Zell a. Mosel, General der Infanterie a. D., Exc. Joh. Fr. **Kleine**, Erbach a. Rh., Baumeister. Geheimrat **Knebel**, Köln, Landrat a. D., Mitglied des Landtages. Professor Dr. K. **Koch**, Braunschweig. R. **Koch**, Berlin, Direktor der Deutschen Bank. **Köbner**, Berlin, Chefredakteur der Nationalzeitung. Professor Dr. E. **Kohlrausch**, Hannover. Amtsgerichtsrat **Kolisch**, Lissa i. P., Mitglied des Landtages. Adolf **Kröner**, Stuttgart, Geh. Kommerzienrat. **Kux**, Görlitz, Stadtrat, stellvertr. Vorsitzender der Reichsabteilung. Karl **Lataez**, Kattowitz, Rektor, Mitglied des Landtages. Dr. **Lehr**, Berlin, Redakteur der Alldeutschen Blätter, stellvertr. Vorsitzender der Alldeutschen Abteilung. Franz **v. Lenbach**, München. Edmund **Linse**, Aachen, Architekt. **von Mendelssohn-Bartholdy**, Berlin, Geheimer Kommerzienrat. **Mensing**, Wiesbaden, Vizeadmiral z. D., Exc. J. L. **Metz**, Rüdesheim a. Rh., Buchdruckereibesitzer. Franz A. **Meyer**, Hamburg, Oberingenieur der Stadt Hamburg, Vorsitzender des Vereins für Kunst und Wissenschaft. Oskar **v. Miller**, München, Ingenieur. Hofrat Dr. **Näher**, München, Vorsitzender des Turnvereins München, **Neff**, Bingen a. Rh., Bürgermeister. Oberregierungsrat U. **v. Oertzen**, Remlin. Senator **Ohrmann**, Hildesheim. Rechtsanwalt Dr. jur. **Osann** I, Darmstadt, Mitglied des Reichstages. Geheimrat Dr. Max **v. Pettenkofer**, München, Präsident der k. bayer. Akademie der Wissenschaften, Exc. Frhr. **v. Puttkamer**, Oldenburg, k. Hauptmann und Kompagniechef. **vom Rath**, Frankfurt a. M., Landtagsabgeordneter. Dr. **Reinhardt**, Frankfurt a. M., Direktor des Goethe-Gymnasiums. Dr. O. **Reinhardt**, Berlin, Privatdozent. **Rettig**, Mainz, k. Baurat. **Graf v. Roon**, Krobitz, Oberlausitz, Generallieutenant z. D., Mitglied des Reichstages, Exc. Dr. Arwed **Roßbach**, Leipzig, k. Baurat, Mitglied des Stadtrates. Geheimrat Dr. **Schauenburg**, Krefeld, Vorsitzender des deutschen Realgymnasial-Vereins. Geh. Oberschulrat Dr. Hermann **Schiller**, Giessen, Gymnasialdirektor und Universitätsprofessor. **Schlabitz**, Görlitz, Rittmeister a. D., Stadtrat, Mitglied des Landtages. E. **Schlöbcke**, Hannover, Regier.-Baumeister und Privatdozent. Joseph Ritter und Edler **v. Schmädel**, München, Architekt. Landgerichtsrat a. D. **Schmieding**, Dortmund, Mitglied des Landtages. Bruno **Schmitz**, Professor, Berlin-Charlottenburg. **Schneider**, Magdeburg, Oberbürgermeister, Mitglied des Herrenhauses. Oberlehrer Dr. H. **Schnell**, Altona. **Schnetzler**, Karlsruhe,

Oberbürgermeister. Heinrich **Prinz zu Schönaich-Carolath**, Amtitz, erbl. Mitglied des Herrenhauses, Mitglied des Reichstages. Dr. **v. Schuh**, Nürnberg, 1. Bürgermeister. Jean **Schumacher**, Frankfurt a. M., Vorsitzender des Turnsports. Franz **Schwechten**, Berlin, k. Baurat. Ernst **Seyffardt**, Aachen, Rentner. **Sohnrey**, Berlin, Vorsitzender des Ausschusses für Wohlfahrtspflege auf dem Lande. Albrecht **Prinz zu Solms**, Braunsfels. **Stübben**, Köln, Geh. Baurat, Beigeordneter der Stadt Köln, Vorsitzender des Verbandes deutscher Architekten. J. **Tews**, Berlin, Generalsekretär der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Clemens **Thieme**, Leipzig, Architekt, Vorsitzender des Patriotenbundes. **Graf Törring**, München, Reichsrat der Krone Bayern. J. **v. Türk**, München, Probst am k. Hof- und Kollegiatstifte St. Cajetan. Geheimer Hofrat Dr. **Uhlig**, Heidelberg, Gymnasialdirektor und Universitätsprofessor. Dr. **Vorberg**, Schöneberg, Superintendent und Kreisschulinspektor. Oberlehrer **Wetekamp**, Breslau, Mitglied des Landtages. Major Dr. Hermann **v. Wißmann**, Lautenberg im Harz, Gouverneur z. D. **Witting**, Posen, Oberbürgermeister, Mitglied des Herrenhauses. **v. Woikowski-Biedau**, Berlin, Mitglied des k. preuß. statistischen Bureaus. Dr. **Zuschlag**, Kassel, Professor.

Litterarische Anzeigen.

Das **gesamte Erziehungs- und Unterrichtswesen** in den Ländern deutscher Zunge. Bibliographisches Verzeichnis und Inhaltsangaben der Bücher, Aufsätze und behördlichen Verordnungen zur deutschen Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft nebst Mitteilungen über Lehrmittel. Im Auftrage der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte herausgegeben von Karl Kehrbach. Berlin, Druck und Kommissionsverlag von J. Harrwitz Nachfolger. Preis vierteljährlich (für 3 Hefte) 5 Mark.

Wir haben im letzten Heft des Jahrgangs 1896 unserer Zeitschrift die Anzeige und den Aufruf abdrucken lassen, die der Redaktionsausschuß der Gesellschaft f. d. Erz. u. Sch. bezüglich der oben genannten Unternehmung erlassen hatte. Nunmehr ist der erste Band vollendet, 15 Hefte und 1243 Seiten umfassend, ein mühe- und entsagungsvolles Werk, wie keines in der pädagogischen Litteratur der letzten Jahre. Ein Blick in ein einziges der Hefte wird dies beweisen; ein Blick in die Arbeitsstuben Lindenstraße 43 mit den Gestellen voll von Büchern, Broschüren, Verordnungsblättern, Zeitschriften und Vereinspublikationen, mit den Schreibtischen voll Zettelkästen beweist es noch augenscheinlicher; und auch Zahlen beweisen hier, wie anderwärts, wenn wir z. B. in dem Nachwort hören, daß bei Herstellung des ersten Bandes 15950 Postkarten und 68600 Zettel für die redaktionellen Arbeiten gebraucht worden sind. Mühevoll aber war nicht bloß die geradezu musterhafte Bearbeitung des Materials, sondern ebenso die Beschaffung. Man höre und beachte, soweit man selbst getroffen wird, folgende Bemerkung des Nachworts:

„Es sei bemerkt, daß eine nicht unbedeutende Anzahl von Zeitschriften, deren Titel uns bekannt geworden, selbst solcher, die sich als Pflichtexemplare hätten vorfinden müssen, auf den hiesigen Bibliotheken nicht vorhanden waren; wieder andere, die in dem Besitz der Bibliotheken waren, trotz mehrfacher Bemühungen von uns nicht erlangt werden konnten. — Besonders erwünscht wäre es, wenn alle die Zeitschriften, die als speziell pädagogische den Grundstock unserer Arbeiten bilden, und die, deren Inhalt öfter auf das pädagogische Gebiet hinübergreift, von den Verlegern unmittelbar nach dem Erscheinen regelmäßig der Redaktionsbibliothek überwiesen würden, so daß die schwierigen und zeitraubenden Versuche, zu dem Inhalt dieser Zeitschriften auf Umwegen zu gelangen, der Schriftleitung mehr und mehr erspart blieben. — So sehr auch hier, wie es bereits im Vorwort geschehen ist, das bereitwillige Entgegenkommen vieler Verleger von Zeitschriften zum Erziehungs-, Unterrichts- und Studienwesen freudig anerkannt werden kann, so muß doch leider auch andererseits beklagt werden, daß so manche Verleger trotz mehrfacher dringlicher Bitten nicht zu bewegen waren, die von ihnen verlegten Zeitschriften uns zugehen zu lassen, oder uns wenigstens die Titel-Kopieen der betreffenden Abhandlungen und Berichte zu übersenden, wodurch sie nicht nur unsere Thätigkeit erschwerten, sondern auch dem Interesse ihrer Zeitschrift und dem ihrer Mitarbeiter entgegenwirkten."

Im Ganzen konnten bisher 620 Zeitschriften mit Erfolg benutzt werden. Man gewinnt hieraus schon, wie aus jedem Hefte des ersten Jahrgangs, den Eindruck, daß gegenwärtig auf pädagogischem Gebiete eine Produktivität herrscht, gegen welche die auf allen anderen wissenschaftlichen Gebieten zurücktritt. Ἔστιν θάλασσα, τίς δέ νιν κατασβέσει; Der Einzelne vermag es nicht mehr zu bewältigen, auch nicht auf einem einzelnen Unterrichtsgebiet, auch nicht ein χαλ-

κέντρος. Und wenn er es könnte, so würde er alsbald ein βιβλιολάθας werden. So läge denn nahe, zum Strike-Verfahren gegenüber der pädagogischen Litteratur zu schreiten. Aber in dem Wust des Wertlosen ist doch manches wirklich Förderliche, in der erdrückenden Menge des Gleichgültigen nicht weniges Interessante. Aus dieser Schwierigkeit vermag nur ein Werk, wie das vorliegende, einigermaßen zu helfen, ein Werk, das nicht bloß die Titel von Büchern, Verordnungen, Aufsätzen in übersichtlicher Weise nach Materien gesondert aufzählt, sondern auch in den meisten Fällen den Inhalt skizziert.

So ist denn diese Unternehmung nicht bloß höchst mühevoll, sondern auch höchst nützlich. Sie hat leider auch noch eine Eigenschaft. Sie ist, besonders um der notwendigen Arbeitskräfte willen, recht kostbar. Wegen dieser, wie der zweiten Eigenschaft entsteht die Pflicht der Unterstützung insbesondere vonseiten aller größeren Bibliotheken und auch aller Schulbehörden, für die eine solche Zusammenstellung geradezu unentbehrlich ist. Professor Kehrbach hat der Sache nicht bloß seine Arbeitskraft in weitem Umfang gewidmet, er hat, wie wir wissen, auch nicht unbedeutende pekuniäre Opfer gebracht. Beides dürfte auf die Dauer nicht angehen. Also helfe bei Zeiten, wer Interesse an der Sache hat. G. U.

Die Mittelschulen im Großherzogtum Baden. Entwicklungsgang, Organisation, Lehrpläne, Leitung und Verwaltung derselben, aus amtlichen Quellen dargestellt von August **Joos**, Präsident des Großh. Bad. Verwaltungsgerichtshofes (früher Direktor des Oberschulrats). Zweite, neu bearbeitete Ausgabe. Karlsruhe und Tauberbischofsheim bei J. Lang, 1898. (535 S., broschiert 7 M., geb. 8 M.)

Die Organisation der badischen „höheren Schulen" (um den in Norddeutschland üblichen Namen an Stelle der süddeutschen und österreichischen Benennung einzusetzen) hat vielfach auch in anderen deutschen Staaten und im Ausland Interesse gefunden und mit Recht. Die Landesherrliche Verordnung vom 1. Okt. 1869, die Organisation der Gelehrtenschulen betr., und die Ministerialverordnung vom 2. Oktober desselben Jahres, den Lehrplan, die Schulordnung und die Abiturientenprüfung der Gelehrtenschulen betr., beruhen auf den eingehendsten Beratungen von vier Männern, die zu diesem Werke in höchstem Maße befähigt waren und sich zugleich sehr glücklich ergänzten, dem Staatsminister J. Jolly, dem damaligen Referenten über die Gymnasien im badischen Oberschulrat C. Deimling und den jedem Mittelschulpädagogen wohlbekannten H. Köchly und G. Wendt. Wie sehr sich dies Werk bewährt hat, mag unter Anderem aus dem Umstand erhellen, daß die Neuerungen desselben mehrfach mit späteren Änderungen in anderen deutschen Staaten, auch mit solchen in Preußen übereinstimmen. Daß aber auch nach 1869 in der Entwicklung des badischen Gymnasialwesens kein Stillstand eintrat, sondern daß noch wesentliche Besserungen vorgenommen sind, ist besonders das Verdienst des Ministers W. Nokk und des letzten der oben Genannten, der allein von ihnen noch unter den Lebenden weilt. Als Grundzug jener Entwicklung kann der von Überstürzung wie von Hinund-herschwanken freie, ruhig sichere Fortschritt bezeichnet werden. — Nun wird das Interesse, das man für das bad. höhere Schulwesen auch außerhalb Badens hat, ja bis zu einem gewissen Grade befriedigt durch den betreffenden Abschnitt in der zweiten Abteilung des I. Bandes von Baumeisters Handbuch und durch die bezüglichen Kapitel in dem Buch von Professor Dr. Petersilie (das öffentliche Unterrichtswesen im deutschen Reiche und in den übrigen europäischen Kulturländern). Trotzdem wird die genaue Mitteilung aller Verordnungen mit Rücksicht zugleich überall auf die geschichtliche Entwicklung die Erfüllung eines Wunsches sein, den nicht bloß wir Badener gehegt haben. Schon im Jahr 1882 erschien ein Buch mit gleichem Titel von August Joos, aber mit der Bezeichnung „Erster Teil", und ein zweiter folgte dem ersten, nur 250 Seiten umfassenden nicht. In der zweiten Ausgabe ist ein Teil des früher dem zweiten Bande Vorbehaltenen, nämlich die Darstellung der wirtschaftlichen Verwaltung der Mittelschulen, den über die einzelnen Schulgattungen handelnden Abschnitten einverleibt. Im Übrigen ist die bedeutende Erweiterung des Umfangs in dieser Ausgabe besonders der wesentlichen Umgestaltung zuzuschreiben, die das badische Realschulwesen seit 16 Jahren erfahren hat, sowie der Hinzufügung von Abschnitten über Mittelschulen für die weibliche Jugend.

Die Zusammenstellung zeichnet sich überall sowohl durch höchste Genauigkeit als durch große Übersichtlichkeit aus. (Ein Ergänzungsband soll die Verordnungen über das Lehramt und über die aus dem Besuch der verschiedenen Mittelschularten resultierenden Berechtigungen enthalten.) Wir sind dem Herrn Verfasser für die Arbeit, die er auf sich genommen, aufrichtig dankbar, um so dankbarer, als er dies gethan, nachdem er aus der Stelle eines Direktors des badischen Oberschulrats in ein wesentlich verschiedenes Amt übergetreten ist.

Bisweilen schreitet der H. Verfasser über die Zusammenstellung von Verordnungen, Erlassen und Bekanntmachungen hinaus zu einer Darlegung seiner Anschauungen, und hier sind wir nicht in der Lage, ihm überall beistimmen zu können, z. B. wenn ihm in weitem Umfang möglich scheint, die sonst für wissenschaftlichen Unterricht an einer Mittelschule geforderten akademischen Studien durch die in den Lehrerseminarien gegebene pädagogische Schulung zu ersetzen. In diesem Sinne äußert Verf. sich S. 199 fg. bei Besprechung eines Artikels der Landesherrl. Verordnung vom 5. Juni 1893, nach welchem, wenn er ausgelegt wird, wie Joos will, die Verwendung von nur seminaristisch, nicht akademisch ge-

bildeten Lehrern auch für den Unterricht in den verschiedenen Fremdsprachen an allen Real-Mittelschulen zulässig ist.

Von besonderem Interesse dürften in der Sammlung (außer dem Abschnitt über den Lehrplan der Gelehrtenschulen) die geschichtlichen Mitteilungen über die Entstehung der „Beiräte" der verschiedenen Anstalten sein (S. 17 ff.) und die bestehenden Dienstweisungen für diese Behörden (S. 71. 214), ferner vielleicht das, was man S. 375—384 über das „Mädchengymnasium" in Karlsruhe erfährt.

G. U.

Die pädagogischen Werke aus dem Verlag von Hermann Beyer und Söhne in Langensalza.

Es möchten in Deutschland nicht viele Verlagsbuchhandlungen zu finden sein, die von pädagogischer Litteratur nichts auf Lager hätten. Eine aber unter ihnen hat in den letzten Jahrzehnten für die Erziehungswissenschaft mehr als irgend eine andere geleistet, die obengenannte. Voran steht hier die Bibliothek pädagogischer Klassiker, die von Friedrich Mann mit Hilfe mancher bewährten Kraft herausgegeben wird: die meisten ihrer Teile sind schon durch wiederholte Auflagen als den Bedürfnissen der pädagogischen Welt entsprechend bezeichnet. Zweiundzwanzig dieser „Klassiker" liegen bis jetzt vor: Pestalozzi, Francke, Kant, Fichte, Herbart, Luther, Comenius, Locke, Rousseau, Montaigne, Milton, Fenelon, Basedow, Salzmann, Iselin, Mager, J. P. Fr. Richter, Schleiermacher, Dinter, Niemeyer, Harnisch, Friedrich der Große. Dem sorgfältigen und, wo es nötig schien, mit kurzen Erklärungen versehenen Neudruck ihrer pädagogischen Schriften und Äußerungen geht stets eine Einleitung voraus, die teils aus dem Leben des Mannes berichtet, teils seine Ansichten und Lehren erörtert. Vier dieser Veröffentlichungen hat E. v. Sallwürk besorgt, und seine Herausgabe der pädagogischen Schriften Herbarts ist wohl neben Manns Pestalozzi der benützteste Bestandteil der Sammlung, wertvoll nicht bloß durch den korrekten Text, sondern auch durch die Anmerkungen, durch das Sach- und Wortregister, in dem zugleich die Eigentümlichkeiten des Herbartschen Sprachgebrauchs ihre Erklärung finden, und durch die von Bartholomäi verfaßte und von Sallwürk revidierte und ergänzte Biographie des Philosophen. — Die sämtlichen Werke Herbarts werden bei Beyer mit philologischer Genauigkeit „in chronologischer Folge" von dem Redaktor der Monumenta Germaniæ pædagogica herausgegeben. Der 1897 erschienene IX. Band enthält außer einer Rede staatsphilosophischen Inhalts die Kurze Encyclopädie der Philosophie und die wichtigen Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. — Zu diesen Publikationen kommen vier periodische Veröffentlichungen pädagogischen Inhalts: die Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik von O. Flügel und W. Rein, die für pädagogische Pathologie und Therapie, die Deutschen Blätter für erziehenden Unterricht, herausgeg. von Fr. Mann (und damit in Zusammenhang das Pädagogische Magazin, das diejenigen Abhandlungen der Deutschen Blätter umfaßt, welche auf dauerndes Interesse einen gewissen Anspruch haben) und die Mitteilungen Reins aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. — Weiter das encyclopädische Handbuch der Pädagogik, von Rein unter Mitwirkung fast aller bekannteren pädagogischen Schriftsteller der Jetztzeit herausgegeben, dessen ersten Band wir im sechsten Jahrgang des H. G. 1895 S. 179 f. besprochen haben und von dem jetzt schon der vierte Band (bis zu Ende des Buchstaben M reichend) vollständig vorliegt. — Ferner eine große Reihe von Büchern und Einzelschriften, die besondere Gebiete und Fragen der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft behandeln, so Die Regierung der Kinder von Ziller, — Ueber Herbarts Lehre von den Stufen des Unterrichts, ein Beitrag zur Verständigung von Gleichmann, — Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte von E. v. Sallwürk. Und zu den pädagogischen Schriften haben sich noch eine große Reihe von Werken aus den Wissenschaften gesellt, auf welche die Pädagogik sich stützt, aus der Psychologie, Ethik und Religionswissenschaft. In der That eine ganz hervorragende Leistungsfähigkeit der Firma, und, wenn wir auch um unserer Augen und unserer Zeit willen nicht den persönlichen Wunsch nach einer noch größeren Ausdehnung dieses pädagogisch-philosophischen Verlags hegen können (zumal im Hinblick auf das, was uns monatlich Amerika, Frankreich, Italien, Schweden zu lesen geben), so beglückwünschen wir die Beyersche Buchhandlung doch aufrichtig zu den erreichten Erfolgen und hegen die sichere Erwartung, daß sich die Zukunft für sie gleich günstig gestalten wird.

G. U.

Hegels Leben, Werke und Lehre von Kuno Fischer. VIII. Band der Jubiläumsausgabe von K. Fischers Geschichte der neueren Philosophie. Heidelberg, Carl Winter's Universitätsbuchhandlung 1898. Erste Lieferung. 144 S. 3 M. 60 Pf.

Ein sehr freudiges Ereignis, um so freudiger, als hier und da wohl Zweifel aufgetreten waren, ob der Dreiundsiebzigjährige uns noch mit dem Werk beschenken würde, für das speziell kein Anderer unter allen Lebenden befähigt ist wie er. Doch das Alter scheint über ihn keine Macht zu haben. Wie er seine Vorlesungen über Geschichte der Philosophie noch heute vor überfülltem Auditorium hält, so geht er jetzt auch an den noch restierenden, in gewissem Sinn schwierigsten Teil seines großartigen Werkes und zeigt uns in der ersten Lieferung die gleiche Kunst biographischer Zeichnung, wie wir sie in allen seinen früheren Schriften über Leben und

Lehren der hervorragenden neueren Philosophen, besonders aber in seinem Schopenhauer bewundern. Alle persönlichen und alle litterarischen Einflüsse, die auf Hegel wirkten, werden mit einer Klarheit dargelegt, daß wir ihn vor uns werden und wachsen sehen, und mit einem Reiz der Darstellung, der das Buch schwer aus der Hand legen läßt, bevor man zu Ende gekommen ist. In eine Zeitschrift, die für den humanistischen Unterricht eintritt, gehört aber eine Mitteilung über das begonnene Werk abgesehen von Anderem auch wegen des Verhältnisses, in dem Hegel zu den klassischen Schulstudien stand, wegen der enthusiastischen Bewunderung für Althellas, die der Philosoph mit seinem Freunde Hölderlin teilte. Und jenes Verhältnis zur antiken Welt, sowie Hegels Beziehungen zu dem genannten Dichter werden von Fischer eingehend besprochen; ebenso, was gleichfalls ein spezielles Interesse für uns hat, des Philosophen Wirken als Rektors des Nürnberger Gymnasiums. Am Schluß der im ersten Hefte gegebenen Darstellung sehen wir Hegel im Beginn des Wirkens, durch das er den tiefgehendsten Einfluß geübt hat, seiner Berliner akademischen Thätigkeit. Wir erwarten mit Spannung die Schilderung seiner letzten dreizehn Lebensjahre und die Darstellung seines Systems. G. U.

A. Lomberg, Präparationen zu deutschen Gedichten. 1. Heft: Uhland. Langensalza, H. Beyer u. Söhne. 1896. 80 Pf.

Wer einmal das Bedürfnis hat, die Vorbereitungen eines Herbartianers für lyrische Dichtungen kennen zu lernen, dem empfehlen wir diese Probe. Die Erläuterungen sind klar und im ganzen verstandesmäßig, aber sie regen zu wenig die Phantasie an, sie fragen nach zu vielerlei und sind oft zu breit. Um den Inhalt eines Liedes zu fassen muß man die Situation lebendig empfinden, aus der das Lied gesungen ist. Wenn die Schüler auch für das einfachste Lied noch die Vorbereitung brauchen, so wird der Lehrer mit einer kurzen Schilderung am besten rasch in die Situation einführen, wobei er auch einzelne Fragen stellen mag, um die Schüler an der Arbeit, die Vorstellung zu bilden, mit teilnehmen zu lassen; aber es ist verkehrt, alles mit Fragen herauslocken zu wollen, die den Schüler doch auf die und jene Fährte bringen, die zu einem Holzweg führt und die Phantasie zerstreut und nicht leitet. Bei Uhlands Balladen muß man die Schüler in die Zeit, in die eigentümliche Atmosphäre seiner Dichtungen versetzen. Wie die Welt dem Romantiker erscheint, der die Gestalten des rauhen nordischen Heldentums vergegenwärtigt, der die poetisch gefaßten Bilder mittelalterlichen Königtums und Sängertums zeigt, das kann nicht aus dem Schüler herausgefragt werden. Die Fragen nach einem Tyrannen, nach der Einrichtung eines Königsschlosses doch wohl der heutigen Zeit u. ä. sind keine passende Vorbesprechung für „des Sängers Fluch“ oder „das Schloß am Meere“, und die ewig moralisierenden Schlußfolgerungen in der Würdigung des Gedichts zerstören in ihrer hausbackenen Art nur den ergreifenden menschlichen Gehalt der Gedichte und tragen gewiß nicht zu der weihevollen Stimmung der deutschen Unterrichtsstunde bei, die der Verf. selbstverständlich anpreist. Rösiger.

Griechische Altertümer von G. F. Schoemann. Vierte Aufl., neu bearbeitet von J. H. Lipsius. I. Band, Das Staatswesen. Berlin bei Weidmann, 1897. 600 S. 12 Mark.

Von den bei Weidmann erschienenen Handbüchern der Altertumskunde, deren Zweck zugleich ist, ein lebendiges Verständnis des klassischen Altertums in weitere Kreise zu tragen, haben dieses Ziel am vollkommensten wohl Mommsens römische, Curtius' griechische Geschichte, Schoemanns griechische Altertümer und Guhls und Koners Buch über das Leben der Griechen und Römer erreicht. Daß Schoemann bei Abfassung seines ausgezeichneten Werkes besonders auch das Interesse gebildeter Nichtfachmänner im Auge gehabt, spricht er selbst in der an seinen Freund Baum (weiland Professor der Medizin in Göttingen) gerichteten Vorrede aus. Auch für Schüler oberer Gymnasialklassen erwies sich das Buch als sehr geeignet und wurde öfter als Prämie geschenkt. Um so mehr war zu bedauern, daß, nachdem die zweite Auflage 1863 und die dritte 1871 erschienen waren, nach dem Tode Schoemanns trotz Erschöpfung des Vorrats weder in den achtziger Jahren noch im letzten Dezennium unseres Jahrhunderts bis zum laufenden Jahr eine neue Auflage gedruckt wurde. Allerdings ein einfacher Wiederabdruck ging bei den starken Fortschritten, welche die Kunde vom griechischen Altertum seit dem letztgenannten Jahr gemacht hatte, nicht an, und ein Hereinarbeiten der neuen Forschungsergebnisse war nicht über Nacht zu machen. Die Verzögerung hatte auch etwas Gutes. Kam doch inzwischen Aristoteles' Schrift vom Staatswesen der Athener wieder ans Licht. Der nun, welcher sich dazu hat bereit finden lassen, die ebenso mühsame als dankbare Aufgabe einer Neubearbeitung auf sich zu nehmen, ist derselbe, welcher schon auf dem speziellen Gebiet der attischen Gerichtsaltertümer in mustergültiger Weise verstanden hat, Schoemannsches Erbe zu revidieren und dem gegenwärtigen Stand der Wissenschaft entsprechend zu gestalten. Der Umfang des Buches hat nicht wesentlich zugenommen: darüber darf das größere Format nicht täuschen. Denn die Seiten umfassen trotzdem nicht mehr, als früher: zu Gunsten unserer angestrengten Augen sind Zeilen und Worte mehr auseinandergerückt, eine Einrichtung, die hoffentlich auch bei späterer Auflage der anderen Werke der Weidmannschen Handbücher-Sammlung stattfinden wird. Übrigens begegnen uns Änderungen und Ergänzungen in reicher

Fülle: schon die am Rande stehenden Seitenzahlen der dritten Auflage machen das deutlich. Besonders gilt es von den Anmerkungen, aber auch der Text hat viele Umgestaltungen erfahren müssen. Auf Einzelnes einzugehen ist hier nicht der Platz. Möchte der zweite Band bald dem ersten folgen. U.

W. Jordans Ausgewählte Stücke aus Cicero in biographischer Folge, mit Anm. Neu bearbeitet von **K. Graff.** 5. Aufl. Stuttgart, 1898. 8. J. B. Metzler. 187 S. M. 2.

Es ist lange üblich gewesen, Cicero herabzusetzen, erst als Charakter, dann als Schriftsteller; und auch in Schulkreisen ist diese Abneigung gründlich geteilt worden gegen den eitlen Menschen, den überpathetischen Rhetor, den Moralisten, den Schulschriftsteller, dessen stilistische Eigentümlichkeiten man sich zur Imitation einprägen sollte. Heute tritt eine gerechtere Würdigung wieder auf, Cicero bleibt eine der einflußreichsten Persönlichkeiten der Weltlitteratur, einer der vielseitigsten und wirksamsten Schriftsteller, dessen Gedanken einen Katechismus der antiken Humanität darstellen. Darum ist es nicht zweckmäßig, in der Schule gerade den ersten Altersstufen, die ihn lesen sollen, den politischen Redner zu zeigen, zumal da es doch seine Schwierigkeit hat, den politischen und sozialen Hintergrund seiner Erörterungen zu rechtem Verständnis zu bringen, und es verkehrt ist, sie lediglich moralisierend zu behandeln. Deshalb sind hier Chrestomathien, die eine Zeit lang ebenfalls im Banne der Verachtung standen, wohl am Platze, um einen Überblick über die gesamte Thätigkeit zu geben, um Cicero als den humanen Denker, den römischen Patrioten, den konstitutionellen Staatsmann, den anmutigen Erzähler, den warmherzigen Freund, den liebenswürdigen Gesellschafter kennen zu lernen. Die vorliegende Chrestomathie bietet Erzählungen aus Ciceros Leben, aus Staats- und Gerichtsreden, Lehrstücke zur Philosophie, über die Redekunst und in einem Anhang einige Briefe: eine hübsche Auswahl, die mit leichter, mannigfaltiger Lektüre schon den Obertertianern, für die sie zunächst bestimmt ist, Freude machen kann, aber in Sekunda noch mit Nutzen sich verwenden läßt. Hier würde man allerdings manche tiefere Erörterung aus den Reden wünschen, wenn man diese Partien hier überhaupt lesen lassen will, aber die übrigen Stücke enthalten entschieden viel Anregendes und lassen sich neben Livius z. B. sehr wohl benützen, um in einigen Stunden rasch in die Gedankenwelt und den weiten Gesichtskreis Ciceros einzuführen.

Der neue Herausgeber hat den Kommentar erweitert um über 600 Anmerkungen, die im ganzen zweckmäßig sind. Nur hätte, meinen wir, der Verfasser in der Einleitung auch die Quellen seiner Notizen (z. B. bei den Verrinen die Ausgabe von Eberhard) vermerken sollen. Wir wollen nicht klagen, daß die alte solide Gelehrsamkeit unsrer früheren Schulausgaben jetzt immer mehr auf dünne Fäden gezogen wird, aber die Herkunft der aus ihr stammenden Bemerkungen zu erwähnen, scheint uns am Platze.

F. Rösiger.

Ovids Verwandlungen. In Stanzen übersetzt von Konstantin **Bulle.** (XVI u. 537 S. Bremen, M. Heinsius Nachfolger).

Als wir im vorigen Jahre an dieser Stelle von Schellings Odysseeübersetzung sprachen, wiesen wir darauf hin, daß er sich auf Schiller hätte berufen können, der mit Glück Stücke des Vergilischen Epos in Stanzen übersetzt hat. Mit noch mehr Recht kann das K. Bulle. Denn die Stanze ist die typische Strophe des romantischen Epos, und um wieviel romantischer sind nicht Ovids Verwandlungen als Vergils Äneis oder gar die Odyssee? In der Behandlung der Stanze ist Bulle, wie auch Schelling, strenger als Schiller, der sich, was die Zahl der Versfüße und die Reime betrifft, die größten Freiheiten erlaubt, wodurch sich diese Versform, wie Bulle mit Recht bemerkt, von der stilvollen Architektonik der strengen Form, welche sich der Antike nähert, allzusehr entfernt. Bulle wählt, wie auch Schelling, das Reimschema abababcc; die Reime sind nur selten gezwungen, sie fallen leicht und natürlich ins Ohr. Auf volle Reinheit hat Bulle verzichtet, er reimt also ä auf e, ü auf i, verbrannt mit Hand u. Ä. Anstößig scheinen uns die allerdings nur seltener vorkommenden Reime wie: Regiments — Lenz oder müßig — überdrüssig. Sonst zeigt sich, daß Bulle über eine stattliche Fülle von Reimen und über eine große Gewandtheit in deren Anwendung verfügt. Die Sprache wird fast durchweg den Anforderungen des Originals gerecht, nur spärlich begegnen uns Bildungen wie: Drahtgespinn, juchte, rückschleudern. Vor allzuhäufiger Elision, vornehmlich in den Reimwörtern, ist Bulle auf seiner Hut; manches wie S. 57: „Tot' erweckst" ist leicht umzuändern in „Tote weckst", S. 58 ähnlich in „gleich' ich". Über die Auffassung einzelner Stellen zu rechten, ist hier nicht der Platz. In summa kann man sagen, daß wir hier ein treffliches Werk von einem Guß vor uns haben, das alle früheren Übersetzungen weit übertrifft. Man lese nur einem unbefangenen Leser — womöglich keinem Philologen — solche Kabinettstücke wie die Erzählung von Pyramus und Thisbe oder Philemon und Baucis einmal in der Suchierschen und dann in der Bulleschen Übersetzung vor; man wird mindestens hören, daß diese für den Nichtphilologen entschieden genießbarer ist. Und das ist ja auch der Zweck dieser Übersetzungen, allen denen, die das Original nicht oder nur zum Teil zu lesen vermochten, die Kenntnis des ganzen Werkes zu vermitteln. Je mehr die große Menge vom klassischen Altertum, das allzulange eine Domäne weniger war, erfährt, desto mehr wird die Erkenntnis seines Wertes für die Bildung der Menschheit wachsen und desto eher werden die Rufe der Banausen ersterben, die ihr Anathema über das klassische

Altertum aussprechen, — weil sie es nicht kennen. Auch aus diesem Grunde heißen wir Bulle's Übersetzung freudig willkommen und wünschen ihr in Fach- wie in Laienkreisen recht weite Verbreitung. Carl Blümlein.

Deutsche Zeitschrift für Geschichtswissenschaft. Neue Folge. Im Verein mit G. Buchholtz, K. Lamprecht, E. Marcks herausgegeben von G. Seeliger. Freiburg i. B. u. Leipzig. J. B. Mohr. 1. Jahrg. 1896/97, 2. 1897/98. Vierteljahrshefte (allein für M. 16) und Monatsblätter (allein für M. 8), M. 20.

Mit dem 7. Jahrgang ist die von Quidde begründete Zeitschr. in die Hände einer anderen Redaktion übergegangen, und wenn sie auch eine grundsätzliche Änderung in der Haltung abgelehnt hat, so ist in das Blatt doch ein andrer Zug gekommen, indem es das bevorzugte Organ der Leipziger Historiker wurde. Und allerdings nehmen die Erörterungen über individualistische und kollektivistische Geschichtsschreibung, über die genetische Methode, über sozial- und wirtschaftsgeschichtliche Probleme, die Auseinandersetzungen Lamprechts mit den Jungrankianern und anderen Gegnern einen breiten Raum ein, und mag man selbst mit diesen Ideen sich befreunden oder nicht, diese Erörterungen können auf allgemeine Teilnahme rechnen und werden jeden zur inneren Revision seiner eigenen Auffassung veranlassen. Näher darauf einzugehen ist hier nicht der Ort. Aber auch sonst ist die Zeitschrift reichhaltig und gehaltvoll. Die Vierteljahrshefte geben Abhandlungen, kleine Mitteilungen und die wohlgeordnete Bibliographie (von O. Maßlow). Keine Periode ist ganz unvertreten, z. B. hat über die römischen Bischöfe Liberius und Felix II. Mommsen geschrieben, Rühl über die jüdische Weltära; die neueste Zeit erscheint in der Festrede Brunners auf Kaiser Wilhelm I., am meisten gepflegt ist die deutsche Geschichte des Mittelalters und der Reformationszeit, doch darüber hinaus führt auch die meisterhafte Rede Schmollers über das politische Testament Friedrich Wilhelms I. (von 1722), die eine gerechte und eindringende Charakteristik des Königs und seiner Politik aus einer Fülle der Kenntnis, wie sie nur Schmoller hat, uns bietet. Die Monatsblätter bringen jedesmal einen „kürzeren einleitenden Aufsatz, der im Anschlusse an neue Erscheinungen Fragen von gegenwärtigem und allgemeinem Interesse umfassend und kritisch beleuchten soll". Heigel bespricht in dieser Weise vortrefflich die Controversen über den Anfang des 7jährigen Krieges, Doren die Arbeiten zur Bevölkerungs- und Sozialstatistik des 15. und 16. Jahrhunderts, Breysig bringt seine eigenen interessanten Ansichten über Entwickelungsgeschichte, Geffcken über den germanischen Ehrbegriff, Ratzel berichtet über Ethnographie und Geschichtswissenschaft in Amerika. Dazu kommen Nekrologe aus berufener Feder, wie die über Treitschke, Arneth, J. Burckhardt, Wattenbach. Den weitesten Raum in den Monatsblättern nehmen die Rezensionen ein, die das Ganze als ein hervorragendes kritisches Organ erscheinen lassen. Den Schluß bilden gewöhnlich allerhand Notizen aus dem persönlichen Leben der Geschichtswissenschaft. So mag auch an dieser Stelle auf dies bedeutende Unternehmen mit wärmster Empfehlung hingewiesen werden. F. N.

Neubauer, Friedrich, **Volkswirtschaftliches im Geschichtsunterricht.** Ein Versuch. Halle, Waisenhaus, 1894. 8°. 63 S.

Von demselben: **Geschichtliches Lehrbuch** für die ob. Klassen höherer Lehranstalten. III. Teil. Vom westf. Frieden bis auf unsere Zeit. Halle, Waisenhaus, 1898. 8°. 221 S. M. 1,60.

Die erste kleine Schrift des Verf. erwähne ich hier nur noch, weil sie schon in hervorragendem Maße seine nationalökonomische Schulung, seine Klarheit in der Darstellung volkswirtschaftlicher Verhältnisse und seinen maßvollen Takt in der Behandlung moderner Gesellschaftsfragen verriet. — Das geschichtliche Lehrbuch, das N. jetzt abgefaßt hat, zeichnet sich vor allem dadurch aus, daß es gerade die wirtschaftliche Seite des Völkerlebens, die heute niemand mehr in der Betrachtung wird beiseite lassen wollen, vortrefflich eingeführt hat; ich weise z. B. auf den Abschnitt über die Wirtschaftspolitik Ludwig des XIV hin, der sich weit über die meisten andern, noch in veralteten Anschauungen befangenen oder dilettantisch gedachten Handbücher erhebt. Auch das ist ein besonderer Vorzug, daß in der Kriegsgeschichte auch auf die verschiedenen Faktoren in Taktik und Strategie, Zusammensetzung und Verpflegungsweise der Heere hingewiesen wird, die den Kriegen ihren besonderen Charakter gegeben haben. Überall drängt der Verfasser auf die Bildung von wichtigen Entwicklungsreihen. Den Kriegen früherer Perioden, die unserem Interesse ferner gerückt sind, gewährt er mit richtigem Gefühl nur einen beschränkten Platz. In der Geschichte der englischen Revolution würde m. E. manches noch stärker betont werden dürfen: die einzelnen Rechte, um die das Parlament gekämpft hat, Rechte, welche die Grundlage aller verfassungsmäßigen Freiheit geworden sind, wie Steuerbewilligungsrecht, das Recht der jährlichen Budgetbestimmung, Sicherheit der Person und des Eigentums sollten noch bestimmter hervortreten. Auch bei den konfessionellen Parteien würde ich hier etwas mehr verweilen; hier ist gerade eine Gelegenheit geboten, zu einer unbefangenen Beurteilung dieser kirchlichen Kämpfe zu führen, indem man die Grundtriebe, die Grundgedanken, die Grundformen und die Einseitigkeiten der verschiedenen Parteien bespricht. So wird auch der Schüler dazu gelangen, in diesen Fragen nicht blind zu preisen oder zu verurteilen, sondern alles Menschliche zu begreifen. Den Endpunkt der Entwickelungsreihe der Leveller würde ich nicht fort-

lassen, weil er gleichfalls die Neigung zum Kommunismus zeigt, wie er allen individualistischen Revolutionen eigen ist. Holland scheint mir für seine Großmachtzeit etwas mehr Berücksichtigung zu verdienen, es hat doch gerade auch in der Entwickelung des Handels und des Gewerbes, der Bevölkerungspolitik den Anstoß für die Bewegung in anderen Staaten gegeben. Die russische Geschichte dürfte ebenso noch eine Ergänzung vertragen, die Wirksamkeit der Sloboda, das „Öffnen eines Fensters nach Westen", die Abwendung von Byzanz und später die feierliche Übernahme des byzantinischen Erbes könnten noch kräftiger herausgehoben werden. Für die Kämpfe des 17. und 18. Jahrh. ist die Bemerkung Treitschkes, der überhaupt so viele leitende Gedanken aufgestellt hat, der Berücksichtigung wert: „Die Staatenwelt des Südens und Westens kämpfte um die Beherrschung Italiens und der rheinisch-burgundischen Lande, während der Norden und Osten um die Trümmerstücke des deutschen Ordensstaates und den Nachlaß der Hansa, die Ostseeherrschaft, stritten". — Doch genug der Wünsche, vielleicht subjektiver Wünsche: dem vortrefflichen, gediegenen, in echt historischem Geiste geschriebenen und mit pädagogischem Takt abgefaßten Buch, das auch den Vorzug einer sachlich klaren, wohlgeordneten Darstellung hat, wünsche ich allen Erfolg. Erwähnen will ich noch, daß der Anhang auch Regententafeln, eine sehr zweckmäßige geschichtliche Tabelle und eine geradezu musterhafte Übersicht zur Staaten- und Wirtschaftskunde enthält. F. Rösiger.

A. T. Mahan, Der Einfluß der Seemacht auf die Geschichte. 1783—1812. Auf Veranlassung des kais. Oberkommando der Marine übers. von Batsch. Berlin 1898. 8°. Mittler & Söhne. Lief. 1—6.

Deutschlands Augen ruhen jetzt auf dem Meere; Flottenfragen, Seekrieg und Kolonialpolitik beschäftigen mehr und mehr die Gedanken, auch die zähesten Landratten fühlen sich unheimlich von diesem mächtigen Zuge der Zeit ergriffen. Dem überall lebendigen Interesse an der Marine verdanken wir auch die Übersetzungen der ausgezeichneten Werke des amerikanischen Kapitän Mahan, die manchem, der nicht sehen will, die Augen öffnen können. Er erzählt die Geschichte der Seekriege seit dem Jahre 1660—1783 und wieder von 1783—1812, um daraus wichtige Grundsätze für die Beurteilung der maritimen Verhältnisse unserer Zeit zu gewinnen. Mit der herzhaften Frische des Seemanns, mit der großen Anschaulichkeit des Mannes, der viel gesehen und erlebt hat, mit der festgegründeten Sachlichkeit des Fachmanns läßt er vor unserm Auge die geschichtlichen Ereignisse Revue passieren; mit großer Kunst weiß er die politischen und militärischen Verhältnisse darzulegen, die leitenden Personen in ihrer Eigenart zu zeichnen, mit ungemeiner Klarheit die besonderen Probleme, die aus den sich ablösenden Schiffstypen und Bewaffnungen der verschiedenen Perioden sich für die Kampfweise ergeben haben, zu entwickeln und auch dem Laien verständlich zu machen. Hohen Wert legt er auch auf die ganze seemännische Erziehung der Schiffsbemannung, auf den „Knack" der Offiziere, und eine erfrischende Freude äußert er über jede rechtschaffene That der großen Seehelden. Überall bewährt er gesundes politisches Urteil und weiten Blick, der nirgend durch die Enge des kontinentalen Horizonts beschränkt ist. Nur mag man bedauern, daß der Verf. nur französische und englische Quellen und Geschichtswerke zu Rate gezogen hat, so daß der Wert der Revolutionsmänner doch mitunter zu hoch geschätzt wird und die Verdienste der Engländer im Kampf gegen Napoleon bis zur Verkennung anderer Faktoren gepriesen werden; hinsichtlich des Mittelmeeres bietet Wilczek in seiner geistvollen Skizze manchmal den richtigeren Gesichtspunkt.

Die bisher erschienenen Lieferungen (im Ganzen 6) führen die Erzählung bis zu den Folgen der Seeschlacht von Abukir. Sehr interessant sind die Erörterungen über die Gründe des tiefen Verfalls der französischen Marine durch die Revolution, die es unmöglich machte, daß auf der See ähnliche Erfolge errungen wurden, wie Napoleon sie mit den Landheeren gewann. Die Bedeutung der großen Meere und Handelsstraßen, der Nordsee, des Mittelmeers, der westindischen Gewässer, der wichtigsten Stützpunkte der Flotten wird höchst anziehend besprochen. Was über die Spanier, ihre Flotte, ihre seemännische Begabung, ihre Küsten gesagt wird, ist heute besonders beachtenswert. Auch die scharfsinnige Behandlung des Zusammenhangs zwischen Land- und Seekrieg, der den Augen andrer Historiker sich meist entzieht, verdient sehr gelesen zu werden. In späteren Partieen erfreut man sich an der kräftigen Charakteristik von Nelson und Napoleon, von Sidney Smith und Jervis, dem Verteidiger von Akka und dem Sieger von S. Vincent, wie an der dramatischen Lebendigkeit, mit der kühne Unternehmungen und entscheidende Schlachten geschildert sind. So sei das Werk, das in weiten Kreisen schon Anerkennung gefunden hat, auch hier aufs wärmste empfohlen. Das Gymnasium hat sich so viel mit den Thaten des Hellenenvolkes zu beschäftigen, durch die Vergleichung mit modernen Verhältnissen wird die Geschichte auch auf diesem Gebiete nur an Klarheit gewinnen und vieles erkennen, was sonst der Aufmerksamkeit entging. Wie wichtig es für den Unterricht in neuerer Geschichte ist, auch die Änderungen der Seetaktik und der Seestrategie zu erwähnen, oder in der bündigen Weise Mahans die Eigentümlichkeiten der Plätze, um die und an denen die schicksalsvollen Kämpfe der Völker sich abgespielt haben, zu besprechen, bedarf nicht erst unseres Hinweises. F. Rösiger.

Erich **Marcks, Kaiser Wilhelm** I. Leipzig. Duncker & Humblot. 1897. 8°. 370 S. M. 6.

Wir begrüßen immer dankbar jede Veröffentlichung, die uns Neues von der großen Zeit Kaiser Wilhelms erzählt, und wäre es eine bescheidene Anekdote, oder die treibenden Kräfte, das Werden der entscheidenden Entschlüsse, die innere Theilnahme der führenden Männer erhellt. Die Centennarfeier hat auch die berufenen Historiker bei der Arbeit gezeigt, nach dem großen Werke Sybels aufs neue und oftmals noch tiefer die Entwickelung des ersten Kaisers Neudeutschlands von höherer geschichtlicher Warte zu begreifen und darzustellen. War uns sein Bild immer herzlich vertraut, so lernen wir jetzt besser die Furchen seines Gesichts verstehen nnd in die seelischen Motive seiner Worte und Thaten hineinblicken. So vieles, was in dem Leben des großen Fürsten, der drei Menschenalter durchwandert hat, nach und nach in den Vordergrund getreten ist, bedarf noch der Einreihung in ein zusammenhängendes Ganze, manches wird sich dem Auge noch entziehen, bis neue und intimere Nachrichten uns aus dem Briefwechsel und aus den persönlichen Äußerungen zufließen; „das An- und Abschnellen der Einflüsse, die Neubildungen und Rückbildungen", „das Lernen, Weiterlernen, Umlernen" sollen noch in das Feinere hinein verfolgt werden. Einen glücklichen Anfang zu dieser biographischen Arbeit hat E. Marcks in seiner vornehmen, gedankengedrängten, die großen Gesichtspunkte trefflich heraushebenden Darstellung gemacht. Nicht eigentliches Erzählen, sondern Deuten und Erörtern ist die Aufgabe, die er sich gestellt hat, nicht künstlerisch anmutende Bilder hat er geben wollen, etwa mit lebendigem Gefühl die Lücken der Überlieferung ausfüllend, aber er hat auch nirgend die Lücken verkleistert, überall das sicher Feststehende von der Vermutung geschieden, mit fast naturwissenschaftlicher Analyse seinen Gegenstand beobachtet und zergliedert, vorsichtig prüfend und mit seinem Urteil weiter tastend, ohne doch die Wärme der Empfindung für seinen Helden, den Sinn für das Monumentale seines Stoffes zu verlieren. Manche Kapitel scheinen besonders gelungen, so die Besprechung der Persönlichkeiten und Kräfte, die Wilhelms jugendliches Denken gebildet haben, der Mutter und des Vaters, der großen preußischen Tradition, des Reformwerkes aus dem J. 1807, das allmählich vor andern Einflüssen zurückgedrängt wird, die Schilderung der Anstrengungen des östlichen Landadels um seine Stellung, die der Wirkungen der Romantik, die des liberalen Beamtentums in den zwanziger Jahren. Vielleicht am wenigsten wird man sich mit manchen Darlegungen über die Beziehungen zwischen dem König und Bismarck befreunden, manches erscheint hier zu sehr konstruiert, und weder die Charakteristik des Königs noch seines Ministers kann uns ganz befriedigen. Aber daß man sich da und dort zum Widerspruch gereizt fühlt, mag nur das Anregende des Buches bezeichnen, das man gern immer wieder zur Hand nimmt.

F. Rösiger.

Das neunzehnte Jahrhundert in Bildnissen mit biographischen Beiträgen von Hermann Grimm, Erich Marcks, J. von Verdy du Vernois, Th. von Frimmel, Er. Grisebach, C. Ruland, Julius Hart, Wilh. Bölsche, Alfred Schmid, Leopold Schmidt, Oskar Fröhlich u. A., herausgegeben von Karl **Werckmeister.** Berlin. Photogr. Gesellschaft. 75 Lieferungen, jede 4 Seiten Text mit eingedruckten Illustrationen und 8 Vollbilder (26,5 × 36 cm.) enthaltend, Preis der Lieferung 1 M. 50. Im Laufe von 3 Jahren vollständig.

Die Absicht des Werkes ist, Bildnisse, wie Lebensbeschreibungen von den bedeutendsten Persönlichkeiten unseres Jahrhunderts aus den Gebieten der Staatengeschichte, der Wissenschaften, der schönen Litteratur, der Künste, der Technik zu liefern. Wir nennen beispielsweise die Bilder von Moltke (mit einem Aufsatz von Verdy du Vernois); von W. v. Siemens; von Jac. u. Wilh. Grimm (mit einem Aufsatz von Herm. Grimm), Mommsen, Pestolozzi, Hegel, Schopenhauer; von G. Freytag, Lenau, Byron, Scott, Lamartine, Andersen, Petöfy; von Ludw. Richter, Rauch, Beethoven, Mendelssohn-Bartholdy, Spontini. Die Bildnisse werden durchweg Vervielfältigungen nach den besten zeitgenössischen Originalen sein. So sehen wir in den ersten uns vorliegenden Heften Reproductionen eines Lenbach'schen Bildes von Siemens, eines Magnus'schen von Mendelssohn, eines von Westall gemalten, von Turner gestochenen Bildes des Lord Byron, eines Pohle'schen Porträts von L. Richter. Es sind vortreffliche Zinkographien. Einzelne Persönlichkeiten werden in eingehenderen Aufsätzen gewürdigt werden, z. B. Moltke, andere in kürzeren Skizzen. Die ganze Ausstattung des Werkes macht, wie der Inhalt, einen durchaus vornehmen Eindruck, wie das von der verlegenden Gesellschaft nicht anders zu erwarten ist.

Der Grund aber, weshalb wir in unserer Zeitschrift auf diese Veröffentlichung glauben aufmerksam machen zu sollen, ist der pädagogische Wert, den sie entschieden besitzt. Nicht bloß belehrend und ästhetisch bildend vermögen diese biographischen und bildlichen Darstellungen zu wirken, sondern auch sittliche Anregung kann von vielen unter ihnen ausgehen. In nicht wenigen höheren Schulen ist jetzt durch Schaukästen, die auf den Fluren ausgehängt sind, dafür gesorgt, daß den Schülern allerlei Abbildungen zur Betrachtung während der Pausen oder nach Schluß des Unterrichts dargeboten werden können. Auch die in Rede stehenden Bildnisse werden in dieser Weise recht gut zur Kenntnis der Schüler gebracht werden können, zumal wenn es sich so macht, daß man neben dem Bild die biographischen Mitteilungen anbringen kann. Mit der ersten Lieferung haben wir in dieser Beziehung sehr günstige Erfahrungen gemacht. Fragen, die in verschiedenen Klassen gethan wurden, nachdem einzelne Bilder und der begleitende Text mehrere Tage ausgehängt waren, zeigten das Interesse, mit dem viele Schüler von dem Gebotenen Kenntnis genommen hatten. U.

Bibliothek der Länderkunde herausgegeben von Prof. Dr. A. Kirchhoff und Rud. Fitzner: I. Band, Dr. K. Fricker, **Antarktis.** 8°. 230 S., 8 Taf., 3 Vollbilder, 37 Ill. und 12 Karten im Text, 1 Südpolark. in 1 : 35 Mill. Schall & Grund, Berlin, 1898. Origbd M. 5.—.

Dem großen neuen Unternehmen auf länderkundlichem Gebiet, das sich nicht nur an die Fachmänner, sondern an den weiten Kreis aller Gebildeten wenden will, wird wohl überall mit Spannung entgegengesehen. Stehen doch in der Leitung des Werkes zwei zu bedeutenden Erwartungen berechtigende Namen, ist doch ganz besonders der Kirchhoffs mit dem Begriff wahrhaft wissenschaftlicher Länderkunde für alle Zeiten untrennbar verknüpft.

Ein besonders glücklicher Gedanke war es, als ersten Band die Antarktis erscheinen zu lassen. Diese Gebiete stehen heute im Mittelpunkt des Interesses der ganzen Welt und gerade auch Deutschlands, das ja nun im Begriff ist, sich an der hochwichtigen Erforschung der Südpolargegenden zu beteiligen. Eine zusammenhängende und eingehende Darstellung der Kenntnisse, die man von der Antarktis hat, gab es bisher überhaupt noch nicht. So füllt das vorliegende Werk eine wirkliche Lücke aus und in höchst befriedigender Weise. An eine umfassende und frisch geschriebene Erforschungsgeschichte schließen sich die sehr anschaulichen Schilderungen der einzelnen Inseln und Landflecke. Es folgen Übersichten über Klima, Eisverhältnisse, Tier- und Pflanzenleben des Gesamtgebiets. Den Schluß bildet ein Ausblick auf die Zukunft der antarktischen Forschung. Die ganze Ausstattung des Werkes, insbesondere die Abbildungen und Karten sind vortrefflich. Das Buch ist geeignet, sich in weiten Kreisen Freunde zu erwerben, und wird sicherlich die Sache der deutschen Südpolarforschung wirksam fördern helfen. K. U.

Bilderbogen für Schule und Haus, herausgegeben von der Gesellschaft für vervielfältigende Kunst in Wien. Verlag dieser Gesellschaft. 1. Serie: 25 Bogen (wovon 3 farbig) meist mit Text. Preise: Volksausgabe: 37:48 cm, Text auf Rückseite, in Umschlag M. 3 (Einzelbogen schwarz: 10, farbig: 20 Pf.), Liebhaberausg.: feines Velinpapier, 37:48 cm, Text auf besond. Blatt, in Mappe M. 10, Luxusausgabe (nur 100 Expl.): Japan- auf Kupferdruckpapier, 48:62 cm, eigenhänd. Namensunterschrift der Künstler, in eleganter Mappe M. 100.

Das von der rühmlich bekannten Gesellschaft herausgegebene treffliche Werk ist lediglich im Interesse der allgemeinen Schul- und Volksbildung ohne den geringsten pekuniären Vorteil (daher der niedrige Preis) ins Leben gerufen worden. Es hat sich die schöne Doppelaufgabe gestellt, Schule und Haus, Jung und Alt bildliches Anschauungsmaterial aus allen Wissensgebieten in lebendigen, wirklich künstlerischen Schöpfungen, nicht in trockenen, nüchternen Rekonstruktionen, zu bieten, und so zugleich für ein allgemeines gesundes Kunst-Empfinden und -Verständnis Boden zu schaffen. Dem durch die Betrachtung der Bilder geweckten und genährten Interesse an dem betreffenden Gegenstande kommt weiter meist noch ein Text entgegen. 500 Bogen in 20 Jahresserien sind geplant. Alles bildlich Darstellbare aus dem gesamten Lehrstoff soll geboten werden in folgenden Abteilungen: Biblische Geschichte, Sagen und Legenden, Märchen, Geschichte, Geographie, Aus dem Leben des Volkes, Tierleben, Technische Einrichtungen, Kunstgeschichte. Die Blätter der 3. Abteilung sollen sämtlich, die der 2. zum Teil farbig, die der anderen schwarz ausgeführt werden. In der 4. und 5. Abteilung ist ausdrücklich besonders gründliche Berücksichtigung des Heimatlandes Oesterreich vorgesehen. Mit der Prüfung der Grundzüge des Unternehmens und Überwachung der Ausführung vom künstlerischen wie pädagogischen Gesichtspunkte aus hat das k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht eine Kommission von Fachmännern betraut. Sechzehn verschiedene Künstler haben an der ersten Serie mitgearbeitet.

Der Absicht des Unternehmens wie der vorliegenden 1. Serie gebührt hohes Lob. Die Ausstattung ist sehr gut. Die Reproduktionsarten sind: Holzschnitt (erfreulicherweise), Zinkographie und Chromozinkographie. Von der Güte der letzteren wie auch von der künstlerischen Leistung giebt „Der Wolf und die 7 Geißlein" ein sehr erfreuliches Beispiel. Die mehrfachen Gegenstände, die ein Bogen bietet, sind fast durchweg doch geschickt zu einem künstlerischen Gesamtbilde zusammengefügt. Beispiele: Rudolf von Habsburg, Kaiserin Maria Theresia, Eisenbahnbauten, Städtisches Leben zur Zeit Kaiser Franz I. Zu rühmen sind besonders die landschaftlichen Bilder, so: Sella-Gruppe und Julische Alpen auf einem Blatt. Die religiösen Darstellungen zeichnen sich zum Teil durch edle Komposition aus. Der einzige auf das klassische Altertum bezügliche Bogen der 1. Serie stellt einen römischen Hafen und das bekannte pompejanische Gemälde mit den zwei Kriegsschiffen dar. — Zu wünschen ist des ungestörten, einheitlichen Gesamteindrucks der einzelnen Blätter wegen, daß möglichst viele der allgemeinen Beischriften (z. B. „Druck von . . .") auf die Rückseite oder das besondere Textblatt gesetzt werden, daß ferner ebendeshalb nicht Holzschnitt und Zinkographie in verschiedenen Darstellungen auf einem Bogen vereinigt werden, daß auch Käufern der Volksausgabe in Serien (besonders Schulen zum Zweck der Ausstellung in Schaukästen) ermöglicht werde, noch Sonderabzüge der Texte zu kaufen, daß bei allen Blättern die Art der Darstellung auch dem Auge eines künstlerisch noch wenig Bewanderten verständlich bleibe und diese deshalb nicht zu sehr über dem Gesamteindrucke der Einzel-Darstellung deren Detail zurücktreten lasse. E. U.

Turnen und Jugendspiele. Ein Leitfaden für die körperliche Erziehung in höheren Schulen von Hermann **Wickenhagen**. München 1898. C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.

Ein Teil des seit einigen Jahren erscheinenden Handbuches der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen von Dr. A. Baumeister. Das Buch ist hervorragend geeignet, den Blick der Schulmänner auf sich zu ziehen und verdient die weiteste Verbreitung, die durch das Erscheinen in einer Sonderausgabe (Preis: 2 M.) wesentlich erleichtert wird.

Der Vf. will nicht einen der üblichen Leitfaden geben, die nach einer mehr oder weniger kurzen geschichtlichen und theoretischen Einleitung den ganzen für die Schule in Betracht kommender Übungsstoff des Turn- und Spielbetriebes wohl geordnet und entwickelt mit methodischen und praktischen Winken darbieten; er hat sich eine höhere Aufgabe gestellt, hat zum Nachdenken anregen und Klarheit schaffen wollen über die letzten und höchsten Ziele der körperlichen Erziehung überhaupt, über die Wege und Abwege, die sie einschlagen, die Mittel, die sie anwenden kann, über das Wesen und den Wert der wichtigsten Zweige des Turnens und der verschiedenen Arten des Spieles, über eine die verschiedenen Altersklassen der Schüler berücksichtigende Stoffverteilung und ähnliche Fragen allgemeiner Natur. Dabei verliert der Vf. niemals den Boden der Wirklichkeit unter den Füßen: er beherzigt das Goethesche: Grau ist alle Theorie. Auf jeder Seite seines Buches begegnet er uns als ein Mann der Erfahrung, der mit warmer Liebe für die von ihm vertretene Sache offenen Blick und tiefgehendes Verständnis verbindet. Er verkennt nicht, wie oft sich die thatsächlichen Verhältnisse gegen Forderungen der reinen Überlegung aufbäumen. Wenn er z. B. S. 90 die Frage aufstellt: „Der Lehrer muß doch mitspielen?" — so fährt er fort: „Als Theoretiker antworte ich: Wenn's die Verhältnisse erlauben, kann es nur Gewinn bringen .... Aber die Praxis geht auch hier ihre eigenen Wege ...". Mit ruhiger Besonnenheit abwägend sucht und findet er bei einer solchen Frage den gemäßigten und vermittelnden Standpunkt, und gerade durch diese maßvolle Art der Besprechung, die nach Darlegung des Für und Wider seine eigene Ansicht dem Lehrer nicht aufzwingt, sondern ihn auffordert, nun selbst zu prüfen, seine eigene Erfahrung heranzuziehen oder, wo sie noch fehlt, sie zu sammeln und so sich sein Urteil zu bilden, wirkt das Buch außerordentlich anregend. Ja, den eigenen Eindrücken folgend, möchten wir glauben, daß der mitten im Turn- und Spielleben Stehende noch reicheren Gewinn aus dem Buche ziehen wird, als der Anfänger. Denn es setzt eigentlich Kenntnis des gesamten Übungsstoffes voraus. So liegt uns hier ein Werk ernster Denkarbeit vor, deren Ergebnisse mit Hilfe eingehender Sachkenntnis und reicher Erfahrung gewonnen und deren Forderungen den Verhältnissen einer gesunden Wirklichkeit angepaßt sind.

Der Vf. löst seine umfangreiche Aufgabe auf 93 Seiten; er berücksichtigt die gesamte Fach-Litteratur, besonders die neuere. Aber er langweilt uns nicht mit trockenen Aufzählungen von Büchertiteln, sondern auch seinen Litteraturnachweisen, die er zur Wahrung des Zusammenhanges seiner Darstellung in die Anmerkungen verlegt, flößt er Leben ein, indem er hie und da andere Führer der Turn- und Spielbewegung reden läßt. Die Darlegungen sind in warmer, aber klarer Sprache gegeben, mit großer Kürze und Treffsicherheit des Ausdrucks, in durchsichtigen, inhaltsreichen Sätzen. Alles ist vom Hauche reinster Begeisterung für die Sache, der er dient, durchweht. Seine Besprechung über die Beschaffenheit des Spielplatzes schließt er mit den Worten (S. 75): „Zu guter Letzt vergesse man die Wünsche und Bequemlichkeiten der Zuschauer nicht! Hübsche Spaziergänge an den Grenzen der Plätze, Sitzbänke an schattigen Stellen, von denen aus das Treiben der Jugend übersehen werden kann, sind unschätzbare Beigaben. Das Alter soll sich an der reinen Freude der Jugend erquicken; die Jugend durch die Teilnahme des Alters belebt werden." S. 78 sagt er über die Kleidung beim Spielen: „Braucht der Schüler nun auch beim Spiel eine besondere Ausstattung? Sollen wir's den Engländern gleichthun in den buntfarbigen Kostümen, durch die der Tummelplatz das Bild eines Narrenfestes erhält? Von alledem ist nicht die Rede; im Gegenteil, man schütze den Schüler ja vor der Neigung zum albernen Pfauenstolz und jener Sucht, sich bemerklich zu machen, die bei unseren westlichen Nachbaren, vom Sport ausgehend, die ganze Kleidermode oft bis zur Geschmacklosigkeit beeinflußt hat. Eine zweckmäßige Turnertracht muß auch für unseren Zweck genügen" u. s. w.

Dieses Beispiel zeigt uns auch, wie getreulich der Verf. in den Jahn'schen Bahnen wandelt: Wahrung des Volkstums und nationaler Kraft sind ihm die Zielpunkte auch des deutschen Schulturnens; es soll eine Vorbereitung für den Dienst im vaterländischen Heere sein. Daher empfiehlt der Verf. (S. 27. 28) die Ordnungsübungen als besonders geeignet, das Pflichtgefühl und die Freude an Zucht und Pünktlichkeit für die Dienstzeit der Jugend als einen unveräußerlichen Besitz anzuerziehen. Auch dieses ist uns recht aus der Seele geschrieben. Doch halten wir es nicht für nötig, deshalb die militärischen Bewegungs- und Befehlsformen schon im Schulunterricht zu bevorzugen. Die Schulung, die der junge Soldat durchmacht, ist so planmäßig geordnet und gründlich, daß eine direkte Vorbereitung auf das, was sie verlangt, uns nicht notwendig erscheint. Sind nur neben körperlicher Tüchtigkeit die inneren Eigenschaften, Pflichtgefühl und Zucht, durch das Schulturnen gewonnen, so wird der junge Soldat sich mit den neuen Formen schnell vertraut machen.

Die Einleitung giebt einen kurzen Überblick

über die Geschichte und die Entwickelung des deutschen Turnens, in der neben Jahn und Spieß auch O. H. Jäger den ihm von manchem bestrittenen und doch so wohlverdienten Platz erhält, und eine Umschau über den Stand des Turnens in anderen europäischen Staaten. Dann werden die Gebiete des Turnens (45 Seiten) und der Spiele (36 Seiten) durchwandert. In jedem dieser beiden Hauptteile folgt auf einen allgemeinen Abschnitt über den Lehrplan eine sorgfältige Einführung in den Lehrbetrieb. Des Guten finden wir überall soviel, daß wir auf Hervorhebung des Einzelnen verzichten und allen Kollegen, denen es um die Sache des Turnens ernst ist, zurufen: Nehmt selbst das Buch in die Hand und fangt an zu lesen! Man wird es nicht eher schließen, als bis es durchgelesen ist, und auch dann wird man es oft und gern wieder zur Hand nehmen.

Hamburg. Dr. H. Gerstenberg.

Eine „Homonymia derer Schneiderorum“ giebt es, auch schon eine derer Meyerorum, Mayerorum etc.? Mir nicht bekannt, aber gewiß noch viel schwieriger und viel nützlicher. Einen kleinen Beitrag dazu möge bilden der Hinweis auf den

Kleinen Meyer. Denn unter diesem Namen ist er bekannt, im Hause des illitteratus wie des litteratissimus, als eine unerschöpfliche Quelle der Belehrung und eine sichere Stütze der Erinnerung. Nachdem das Bibliographische Institut in rühmlichster Weise den Großen Meyer in 17 Bänden bis zur pharmaceutischen Chiffre Zz geführt hat, folgt der Kleine in sechster, gänzlich umgearbeiteter und vermehrter Auflage nach. 3 Bände in 80 Lieferungen sollen es werden zu je 30 Pf., zum Gesamtpreis von 24 Mk., enthaltend mehr als 80,000 Artikel und Nachweise mit etwa 165 Illustrationstafeln (worunter 26 Farbendrucktafeln und 56 Karten und Pläne) und mit nahezu 100 Textbeilagen. Das erste Heft, bis Ägypten reichend, liegt vor mit zwei Proben von bunten Illustrationstafeln (einer Zusammenstellung der internationalen Flaggen und einer Karte von China und Japan) und mit zwei Textbeilagen (die eine zur Tafel „Bergbau“ gehörig, die andere eine statistische Übersicht über China und eine Karte der Kiautschou-Bucht bietend).

Die Kunst des Kleinen Meyer, die er meisterhaft übt, besteht im Kürzen, im Herausheben des Wichtigsten; sein Prinzip ist Sparen und zwar das Sparen an zwei hochwichtigen Dingen, time und money; und mancher, der mit dem zweiten Artikel nicht zu sparen braucht, wird wenigstens dankbar dafür sein, wenn er die gesuchten Belehrungen nicht in ausführlichen, sondern in ganz kurzen Artikeln findet. Aber noch einen für Jedermann geltenden Vorzug hat hier und da der Kleine Meyer. Die Ereignisse laufen am Ende des Jahrhunderts der Eisenbahnen und Telegraphen gar schnell, und auch die Zustände ändern sich manchmal im Umsehen. Da weiß dann der Kleine manchmal mehr als der Große. Als Beispiel kann dienen der Artikel im zehnten, 1895 erschienenen Band des Großen: „Kiatscheu, Stadt in der chinesischen Provinz Schantung ... der Hafen der Stadt ist stark versandet ... dennoch erscheint nach Richthofen seine Eröffnung für den europäischen Handel sehr wünschenswert.“ Der Kleine aber enthält schon eine ganz detaillierte Karte der ganzen Bucht und der an sie grenzenden Landesteile, und über den fehlerhaften Vokalismus ist er natürlich hinaus.

In summa: der Kleine ist sehr zu empfehlen. Wenn ein Wunsch geäußert werden darf, so wäre es der, ob nicht später für geringste Bedürfnisse noch ein Kleinster Meyer erscheinen könnte in einem Band.

Angeknüpft aber an die Besprechung dieser Leistung des Bibliographischen Instituts sei noch die einer anderen Publikation desselben, die ebenfalls dem Hausgebrauch bestimmt ist und vortrefflich dient, aber recht wohl auch in Schulklassen paßt. Wir meinen

Meyers Historisch-geographischen Kalender auf das Jahr 1898, ein Wand-Abreiß-Kalender in Großoktav, mit über 600 Landschafts- und Städteansichten, Architekturbildern, Porträts, Autographen, Münzen- und Wappenbildern (Preis 1 Mk. 50 Pf.).

Wann und von wem derartige Kalender zuerst herausgegeben sind, weiß ich nicht. Daß sie jetzt in übergroßer Zahl produziert werden, ist bekannt. Dem Schulmanne besonders begegnen oft solche Zeitweiser, im Schulzimmer prangend, die Dedikation eines einzelnen Kameraden oder durch gemeinsame Anstrengung erworben, und wenn der Lehrer etwas genauer zusieht, die Bilder betrachtet, die Verse liest, so entdeckt er dabei nicht bloß allerlei, was ihm nicht belehrend genug, sondern zugleich Manches, was ihm zu belehrend erscheint. Auch spielt die Weiblichkeit bisweilen eine zu starke Rolle auf dem umfassenden Rahmen. Dem gegenüber ist uns der Kalender des bibliographischen Instituts eine durchaus erfreuliche Erscheinung. Hier ist wirklich eine Fülle von guter Belehrung nach den verschiedensten Richtungen geboten. Neben den Tagesnotizen gute Denksprüche und vor Allem Bilder von solcher inhaltlichen und äußerlichen Trefflichkeit, daß es barbarisch wäre, sie nach Ablauf des Tages dem Papierkorb zu übergeben, sondern daß sie später nach dem Inhalt geordnet und zu wiederholter Betrachtung aufbewahrt zu werden verdienen. Daß einem bei der Wanderung durch das Jahr manchmal auch ein Blatt, ein folium intercalare, begegnet mit der Aufforderung: „Steh Wandrer und beachte die Verlagsartikel des Bibliographischen Instituts“, versteht sich von selbst, aber weit entfernt ist hier diese Bethätigung des Geschäftsinteresses von der Geschmacklosigkeit, mit der man in anderen Kalenderprodukten Namen und Lob der Firma usque ad nauseam wiederholt findet. G. U.

Eingegangene Bücher.

Zum deutschen Unterricht.

Die Deutschen Litteraturdenkmale des 18. und 19. Jhdts. her. von Aug. Sauer (Stuttgart, G. J. Göschen) haben mit Nr. 51 eine Neue Folge, zu dem niedrigen Preise von 60 Pf. für jede Nummer von 3—4 Bogen, begonnen.

Nr. 51 bietet Christian Thomasius' Discours von Nachahmung der Franzosen, die Schrift, mit der er seine erste Vorlesung in deutscher Sprache über Gracians homme de cour ankündigte. Auch für die Geschichte der Pädagogik ist interessant, was Th. nach französischem Geschmacke als Bildungsideal d'un honnête homme, d'un homme savant, d'un bel esprit, de bon goust, d'un homme galant verkündet, was er von der Erziehung der Prinzen, Privatpersonen, der männlichen und weiblichen Jugend, über die Bedeutung der lateinischen Studien seiner Zeit sagt. Tiefere Einsicht darf man freilich von dem Schriftchen nicht erwarten, das sich nicht getraute, nach seiner eignen Invention die Grundregeln in einer gewissen Kunstform fürzustellen.

Nr. 54/55 Fortunati Glückseckel und Wunschhütlein, ein Spiel von Adelbert von Chamisso (1806) giebt ein bisher ungedrucktes Fragment, das den Dichter vor der Katastrophe von Jena beschäftigte und im Zusammenhange mit Tiecks dramatischen Bearbeitungen der Volksbücher steht. Das echt romantische Spiel mit Formen und Schatten, der bunte Wechsel in den verwendeten Metren, die doch oft feines Gefühl für den Stimmungswert der Rhythmen verraten, auch die Fülle der zuströmenden Bilder und Gedanken, die eigenartige Begabung Chamissos für Komik kann uns noch heute an dem Bruchstück erfreuen, wenn wir uns auch über die Purzelbäume Tieckscher Theatertechnik und die Geläufigkeit des Franzosen, das Deutsche zu radebrechen, mitunter entsetzen. Gehaltvoll ist die Einleitung, mit der Kossmann den Abdruck ausgestattet hat.

Walden, Werner, Der Wald und seine Bewohner im deutschen Liede. Leipzig, Merseburger. o. J. 223 S. M. 2, 40.

Eine frisch anmutende Sammlung, die die alte Freude der deutschen Poesie am Walde und an allem, was im Walde singt und springt, fröhlich verkündet, wird als Geschenk an wanderfrohe Leute gewiß Freude machen.

O. E. Schmidt, Lieder der Deutschen aus den Zeiten der Freiheitskriege und der Kämpfe um die nationale Einheit. Leipzig, Teubner. 1895. 104 S.

Wenn auch wohl die meisten der Dichtungen schon in andern Sammlungen zu finden sind und manches, wie z. B. Rückerts und Redwitz' Sonettenkränze, stärkere Berücksichtigung verdiente, so wird doch gewiß diese schöne Auswahl beitragen, das patriotische Gefühl der Jugend zu beleben und die Stimmungen großer Zeiten, das Andenken großer Männer zu erneuen. F. R.

Zum botanischen Unterricht.

Prof. Dr. Bail, Neuer methodischer Leitfaden für den Unterricht in der Botanik. Leipzig, O. R. Reisland, 1894. 251 S. 222 Figuren und 2 Tafeln. geb. 2 M 20 ₰.

Diese sehr beachtenswerte Erscheinung ist mit besonderer Berücksichtigung der neuen preußischen Lehrpläne bearbeitet. Auf eine Reihe von einfachen Einzelbeschreibungen folgen Zusammenstellungen (paarweise und zu dritt) von Pflanzen zum Zweck morphologischer Vergleichung. Der folgende Abschnitt giebt Beschreibungen, bei denen biologische Gesichtspunkte hervortreten. Den größten Teil des Buches nimmt die „Systematik und Biologie in Anlehnung an das natürliche Pflanzensystem" ein. Auf einen hauptsächlich pflanzengeographischen Anhang folgt schließlich eine kurze Anatomie und Physiologie.

A. Kerner von Marilaun, Pflanzenleben. 2. gänzlich neubearbeitete Aufl. I. Bd.: Gestalt und Leben der Pflanze. Leipzig und Wien, Bibliographisches Institut, 1896. X und 766 S., etwa 580 Einzelabbildungen im Text, 21 Farbendruck-, 12 Holzschnittafeln. Hlbldrbd. 16 M.

Wir werden auf dies ganz hervorragende populär-wissenschaftliche Prachtwerk, das mit Recht vielfach als ein ebenbürtiges Seitenstück zu Brehms Tierleben bezeichnet wurde, und das sich in der neuen Auflage hinsichtlich des Textes und der Illustrationen noch erweitert und vervollkommnet hat, später eingehender zu sprechen kommen. K. U.

Einladung
zur siebenten Jahresversammlung des Gymnasialvereins.

Die siebente Jahresversammlung des Gymnasialvereins wird am

Dienstag den 31. Mai 1898 um 10 Uhr vormittags

in der hierfür gütigst bewilligten

Aula des Karlsgymnasiums zu Stuttgart, Tübingerstraße 38

stattfinden.

Tagesordnung:

1) Über die Grenzen der Anwendung naturwissenschaftlicher Forschungsmethoden auf allgemeine Fragen der Erziehung und des Unterrichts, Berichterstatter: Oberlehrer Dr. Schrader in Hannover.
2) Über die Bedeutung des griechischen Unterrichts im Organismus des Gymnasiums, Berichterstatter: Geh. Regierungsrat Dr. O. Jäger in Köln;
3) Austausch von Mitteilungen über die bisherige Wirksamkeit des Vereins;
4) Vorstandswahl und geschäftliche Sachen.

Der Versammlung geht um 9 Uhr eine Sitzung des Vorstandes im Konventszimmer desselben Gymnasiums voraus.

Nach Schluß der Versammlung soll ein gemeinschaftliches Essen (zu 3 M. für das Gedeck ohne Wein) die Mitglieder im Saale der Museumsgesellschaft Silberburg vereinen; Teilnahme der Damen ist sehr erwünscht.

Am Mittwoch den 1. Juni tritt die Versammlung der Gymnasiallehrer Württembergs in Stuttgart zusammen; die Mitglieder unseres Vereins sind freundlich eingeladen, gastweise Teil zu nehmen. Das nähere wird in Stuttgart bekannt gegeben werden.

Der Vorstand lädt die geehrten Mitglieder und Freunde unsers Vereins zu zahlreichem Besuche ein; neu hinzutretende wollen sich bei dem Schatzmeister des Vereins, Herrn Professor Dr. Hilgard in Heidelberg, Rohrbacherstraße 45, oder bei einem anderen Vorstandsmitglied melden. An Herrn Hilgard ist auch der Jahresbeitrag abzuführen; Mindestbetrag für Deutschland und Österreich 2 M. und 5 Pf. Bestellgeld, für die übrigen Länder 2,50 M.

Eine abermalige Erörterung der Zwecke des Vereins thut hier um so weniger Not, als seine vorjährige Versammlung in Dresden ein sehr günstiges Zeugnis für sein inneres Leben abgelegt hat. Seine allgemeine Richtung wird durch die Vereinszeitschrift „Das humanistische Gymnasium", herausgegeben von Dr. G. Uhlig, vertreten.

Halle a. S. **Schrader**, erster Vorsitzender.

Der gegenwärtige Vereinsvorstand: Geh. Oberregierungsrat Universitätskurator D. Dr. Schrader in Halle, erster Vorsitzender; Geheimrat Dr. G. Wendt, Oberschulrat und Direktor des Gymnasiums in Karlsruhe, erster Stellvertreter des Vorsitzenden; Oberstudienrat Dr. Arnold, Rektor des Wilhelmsgymnasiums in München, zweiter Stellvertreter des Vorsitzenden; S. Exc. Wirklicher Geheimer Rat D. Dr. Zeller in Stuttgart, Ehrenmitglied; Direktor Prof. Dr. Kübler in Berlin, Schriftführer; Prof. Dr. Hilgard in Heidelberg, Schatzmeister; Geh. Hofrat Direktor Prof. Dr. Uhlig in Heidelberg, Red. der Vereinszeitschrift; Oberschulrat Dr. von Bamberg in Gotha; Prof. Dr. Fritz Burckhardt-Brenner, Rektor des Gymnasiums in Basel; Hofrat Prof. Dr. Wilhelm Ritter von Hartel, Sektionschef im Unterrichtsministerium zu Wien; Dr. Hirzel, Rektor des Gymnasiums in Ulm; Geh. Regierungsrat Dir. Dr. Oskar Jäger in Köln; Reichstags- und Landtagsabgeordneter Prof. Dr. Kropatscheck in Berlin; Dr. M. Lechner, Rektor des neuen Gymnasiums in Nürnberg; Prof. Dr. Loos, Direktor des Maximiliansgymnasiums in Wien; Geh. Oberschulrat Dr. Schiller in Gießen; J. Wilh. Simons in Elberfeld; Geh. Med.-Rat Prof. Dr. Waldeyer in Berlin; Dr. Hans Wirz, Rektor des Gymnasiums in Zürich; Oberschulrat Prof. Dr. Wohlrab, Rektor des Neustädtischen Gymnasiums in Dresden.

Abgeschlossen Mitte Mai 1898.

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 35 Pf.)

J. C. B. Mohr (Paul Siebeck) in Freiburg i. B., Leipzig, Tübingen.

In meinem Verlag ist soeben erschienen:

Psyche.

Seelencult und Unsterblichkeitsglaube der Griechen.

Von

Erwin Rohde.

Zweite verbesserte Auflage.

Zwei Bände. Gross 8°.

Gewöhnliche Ausgabe M. 20. — In 1 Band gebunden M. 22. 50.
Feine Ausgabe M. 22. — In Liebhaberband gebunden M. 26. —

Dieses berühmte Werk ist in seiner 2. Auflage von dem Verfasser unmittelbar vor seinem Tode zum Abschluss gebracht worden und darf so wohl als letztes Vermächtnis des Meisters, besonders an seine einstigen Schüler, betrachtet werden.

„Eine treffliche Darstellungsweise, umfassende Belesenheit in der Litteratur der Alten, aber auch in der Volkskunde der Neuzeit, feine Beobachtung und Kombination, tiefes Verständnis der Werke einzelner Personen und der Anschauungen ihrer Zeit lassen uns nicht aus dem Banne des trefflichen Buches.“ (Anzeiger für indogerman. Sprach- und Altertumskunde. VII. Band, 3. Heft.)

Im Jahr 1898 erschien
die **fünfte Auflage** von:

W. Jordan's

Ausgewählte Stücke aus Cicero

in biographischer Folge
mit Anmerkungen für den Schulgebrauch
neu bearbeitet von
Gym.-Prof. **R. Graf** in Stuttgart.

Preis 2 M.

Die neue Auflage ist den heutigen Bedürfnissen der Untersekunda oder Obertertia angepasst, an der Hand neuerer Ausgaben geprüft, durch über 600 kurze Anmerkungen erweitert u. an vielen Stellen berichtigt.

Probe-Exemplare behufs Prüfung auf Einführung stehen kostenfrei zur Verfügung.

Verlag **J. B. Metzler**, Stuttgart.

In **Carl Winter's Universitätsbuchhandlung** in **Heidelberg** sind von **Kuno Fischer** erschienen:

Das Verhältnis zwischen Willen und Verstand im Menschen. (Kleine Schriften 6.) 2. Auflage. M. 1. —

Der Philosoph des Pessimismus. Ein Charakterproblem. (Kleine Schriften 7.) M. 1. 20.

Hebräisch

Auf die in bad. Schulen eingeführten **vorzüglichen** hebr. Unterrichtsbücher von

Prof. Dr. J. P. Baltzer:

Schulgrammatik. 3. Aufl. (M. 1. 50.)
Übungsbuch dazu, Ausg. A. mit **grammat.**, B. mit **alphab.** hebr.-deutschem Wörterverzeichnis (à M. 2. 25)

Deutsch-Hebr. Wörterverzeichnis (30 Pf.) machen wir empfehlend aufmerksam. Auf Wunsch Probe-Exemplare.

Verlag J. B. Metzler, Stuttgart.

Verlag von R. Oldenbourg in München und Leipzig.

Historische Bibliothek, herausgegeben von der Redaktion der „Historischen Zeitschrift“:

Erster Band: **Heinrich v. Treitschkes Lehr- und Wanderjahre 1834—1866.** Erzählt von **Theodor Schiemann.** Preis geb. M. 6.—.

Zweiter Band: **Briefe Samuel Pufendorfs an Christian Thomasius** (1687—1693). Herausgegeben v. **Emil Gigas.** Preis geb. M. 2.—.

Dritter Band: **Vorträge und Abhandlungen von Heinrich von Sybel.** Mit einer biographischen Einleitung von **C. Varrentrapp.** Preis geb. M. 7.—.

Die Begründung des Deutschen Reiches durch Wilhelm I. Von **Heinrich von Sybel.** Sieben Bände. Preis pro Band brosch. M. 7.50, in Halbfranz geb. M. 9 50.

Politische Geographie. Von Prof. Dr. **Friedrich Ratzel.** Mit 33 in den Text gedruckten Abbildungen. Preis M. 16.—.

„Kunst und Handwerk“. Zeitschrift **des Bayer. Kunstgewerbevereins.** Monatlich ein Heft mit reich illustriertem Text und dem Beiblatt „Gewerbehalle“. Preis des Jahrganges M. 16.—, des einzelnen Heftes M. 2.—.

Zwölf Gestalten der Glanzzeit Athens im Zusammenhange der Kulturentwicklung. Von Prof. Dr. **Albrecht Stauffer.** Preis geb. M. 8.50.

Die Odyssee, nachgebildet in achtzeiligen Strophen von **Hermann v. Schelling.** Preis geb. M. 7.50.

„Liebhaberkünste“. **Zeitschrift für häusliche Kunst.** Jährl. 24 Hefte. Preis der Ausgabe ohne kolorierte Tafel vierteljährl. M. 3.—, der Ausgabe mit kolorierter Tafel vierteljährl. M. 5.—.

Separathefte der „Liebhaberkünste“, enthaltend Vorlagen in natürl. Größe 16 Hefte zum Preise von à M. 3.—

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 35 Pf.)

Das humanistische Gymnasium.

Organ des Gymnasialvereins.

Neunter Jahrgang.

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 12 Bogen.
Gewöhnlich viermal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 3 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrags von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. Beilagen nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

1898. Heft III/IV.

Für die Redaktion verantwortlich Dr. G. Uhlig, Dir. des Gr. Gymnasiums in Heidelberg.

Inhalt.

Diesem Heft liegt das Inhaltsverzeichnis des neunten Jahrgangs bei.
Die Leser werden gebeten, die Mitteilungen auf der zweiten Seite des Umschlags zu beachten.

Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1898.

An die Vereinsmitglieder.

Die Geldsendungen (Mindestbeitrag für Deutschland und Österreich 2 Mk. und 5 Pf. Bestellgebühr, für die anderen Länder 2½ Mk.) sind an **Herrn Professor Dr. Hilgard in Heidelberg, 45 Rohrbacherstraße,** zu richten. Auf der Rückseite der Postkarte möge gefälligst bemerkt werden, für welches Jahr der Beitrag gelten soll; wo Zweifel walten, für welches die letzte Zahlung geleistet worden ist, wird der genannte Herr gern Auskunft erteilen. Werden Beiträge für ein Kollegium gemeinsam gesandt, so bitten wir bei etwaigen Veränderungen in Bezug auf Zahl oder Namen der Mitglieder im Interesse sorgfältiger Buchführung um möglichst genaue Angaben. Der Empfang jeder Geldsendung wird ausdrücklich bescheinigt werden. Falls die Bescheinigung nach Ablauf von 14 Tagen nicht eingetroffen ist, wolle man sie einfordern.

Wenn bei Sendung mehrerer zur Verteilung bestimmter Exemplare die Zahl der Hefte nicht ausreicht, ersuchen wir um sofortige Nachforderung. Überzählige Exemplare bitten wir nicht zurückzusenden, sondern an etwa für den Inhalt sich interessierende Nichtmitglieder zu geben.

Veränderungen des Wohnsitzes sind von den Mitgliedern gefälligst immer bald Herrn Dr. Hilgard mitzuteilen. 15. 10. 98. G. Uhlig.

An die Verlagsbuchhandlungen,

von denen uns Veröffentlichungen zugesandt sind.

Obgleich wir die normale Seitenzahl des Jahrgangs um einen halben Bogen überschritten haben, um Platz für Beurteilung oder Anzeige einer größeren Anzahl der uns zugegangenen Schriften zu gewinnen, sind wir auch mit sehr beachtenswerten Erscheinungen unter ihnen im Rückstande. Diese werden möglichst bald zur Besprechung gelangen. Eine über die einfache Anzeige hinausgehende Berücksichtigung aller Zusendungen würde so viel Raum beanspruchen, daß dabei die Verfolgung des Hauptzwecks unserer Zeitschrift Not leiden müßte. G. U.

Die auf S. 189—196 angezeigten Bücher:

Doerne, Die Ergebnisse der neueren alttestamentlichen Forschungen. — Matthias, Handbuch zum Neuen Testament. — Paul Schultze, Erläuterung des Galaterbriefes. — Gerh. Heine, Ueber die Zuverlässigkeit der Hl. Schrift. — Fauth, Leitfaden der evang. Religionslehre. — Sachsse, Evangelische Katechetik. — Wegener, Hülfsb. für den Religionsunterricht. — Bayerisches Lehrbuch der kath. Religion. — Echtermeyer, Auswahl deutscher Gedichte. — Lessings Nathan, bei Göschen. — Netoliczka und Wolff, Deutsches Lesebuch. — Euphorion, Zeitschrift für Litteraturgeschichte. — Bötticher u. Kinzel, Gesch. der Deutschen Litteratur. — Lehmann, Entwicklung der deutschen Sprache. — Jonas, Deutsche Aufsätze. — Heinze u. Schröder, Aufgaben aus deutschen Dramen und Epen. — Pohl, Mein Vermächtnis. — Paul Schumann, Französische Lautlehre für Mitteldeutsche. — Karl Ludwig, die Schulregeln der hebräischen Grammatik. — G. H. Rindfleisch, Feldbriefe aus d. J. 1870—71. — Hübner, Geographisch-statistische Tabellen. — A. Scholz, Lehrb. der Geographie. — Pütz, Leitf. der vgl. Erdbeschreibung. — Kühn u. Peip, Schulatlas. — Hummel, Schulatlas. — Bilderatlanten des biliographischen Instituts. — Leite, Erläuterungen zu Hirts Bilderschatz. Beyer, Deutsche Ferienwanderungen. — Plaut, Deutsches Land und Volk. — Umlauft, Landschaftsbilder. — Häntzschel, Reisehandbuch. — Agnes Giberne, 1. Strahlende Sonnen, 2. Das Luftmeer, 3. Unter den Sternen. — Trabert, Meteorologie. — Dürigen, Deutschlands Amphibien und Reptilien. — Schumann u. Gilg, das Pflanzenreich.

Von den **Zeitschriften**, die wir im Austausch erhalten, sind uns seit dem Ende des vor. J. zugegangen:

Educational Review, edited by N. Murray Butler, XIV 6 — XVI 3.
Gymnasium, herausg. von M. Wetzel, XVI 1—18.
School Review, ed. by C. H. Thurber, V 11 — VI 7.
Revue internat. de l'enseignement publiée par la Société de l' Enseignement supérieur. vol. XXXIV 7 — XXXVI 3.
Moskauer Philologische Rundschau, herausg. von Adolph u. Appelroth, XIII 2 — XIV 1.
Deutsche Zeitschr. für ausländ. Unterrichtswesen, herausg. v. Wychgram, III 2 u. 3.
Blätter f. d. Gymnasialschulwesen hrsg. v. Bayer. Gymnasiallehrerverein XXXIV 1—8.
Journal of Germanic Philology by G. Karsten I 1—3.

Das humanistische Gymnasium.

Organ des Gymnasialvereins.

Neunter Jahrgang.

Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1898.

Inhaltsverzeichnis.

Anzeigen und Besprechungen.

Berichtigungen:

S. 197 Z. 5 lies einer statt meiner.
S. 196 unten fehlt die Chiffre —g, ebenso gegen Ende von S. 195.

Die siebente Jahresversammlung des Gymnasialvereins.

Unsere diesjährige Versammlung, die am letzten Tage des Mai in Stuttgart stattfand, hatte, wie die vor neun Monaten zu Dresden abgehaltene, eine sehr erfreuliche Mitgliederzahl. Eingezeichnet hatten sich 110 Personen, unter denen die große Mehrheit natürlich dem würtembergischen Lande angehörte[1]), aber auch Preußen, Bayern, Baden, Elsaß-Lothringen und die Schweiz waren vertreten. Wir nennen Geheimerat Ed. Zeller, das Ehrenmitglied des Vereinsvorstandes, Präsident von Planck, Ministerialdirektor Rapp, die Oberstudienräte Ableiter und Hauber, die Gymnasialrektoren Oesterlen und Egelhaaf aus Stuttgart, die Rektoren Hirzel aus Ulm, Eble aus Rottweil, Mayer aus Cannstadt, Treuber aus Tübingen, Hehle aus Ehingen, Erbe aus Ludwigsburg; — den Geheimerat und Universitätskurator Schrader aus Halle, Geheimerat Direktor Jäger aus Köln, Direktor Kübler aus Berlin; — die Rektoren Lechner aus Nürnberg und Ströbel aus Nördlingen; — Geheimerat Wendt aus Karlsruhe, Direktor Bissinger aus Pforzheim, Dir. Büchle aus Bruchsal; — Geheimerat Albrecht aus Straßburg, Dir. Wesener aus Zabern; — die Rektoren Burckhardt aus Basel und Wirz aus Zürich.

---

[1]) Aufmerksam gemacht waren die württembergischen Lehrer auf die Versammlung außer durch Mitteilung des Programms auch durch einen Artikel des Rektor Dr. Hirzel von Ulm in den Südwestdeutschen Schulblättern d. J. Nr. 5 S. 127. Wir entnehmen ihm folgende Worte:

„Die Überzeugung von dem unersetzlichen Werte der auf dem Verständnis antiken Geistes und Lebens ruhenden historischen Bildung bildet das einigende Band, das die Mitglieder dieses Vereins zusammenführt und zusammenhält; die Aufrechterhaltung der beherrschenden Stellung dieser Bildung im Gymnasialunterricht ist das Ziel, das er verfolgt."

„Für dieses Ziel glaubt der Verein in Württemberg, wo die Erhaltung der alten Gymnasialbildung durch die amtlichen Maßnahmen der Schulverwaltung noch am wenigsten gefährdet erscheint, besonderes Verständnis und für seine Verfolgung besonders fruchtbaren Boden zu finden. Es ist ein naheliegender Wunsch, daß die Lehrerschaft des Landes, das durch seine Präceptoren und Lateinschulen, sein Landexamen und seine Klosterschulen diesen Ruf in vergangenen Zeiten gegründet, durch die jüngste Gestaltung seines Lehrplans in der Gegenwart neu befestigt hat, ihn durch eine nicht bloß äußerlich zahlreiche, sondern auch innerlich lebendige Beteiligung an den Verhandlungen des Vereins bekräftige."

„Haben wir doch für das, was man vielleicht von uns erwartet, auch eine Gegengabe zu erhoffen. Sie besteht in der befruchtenden Berührung mit Einrichtungen, Ansichten und Persönlichkeiten anderer deutscher Stämme und Länder, die für uns nur segenbringend sein kann. Denn gerade weil wir so viel Eigenartiges als Stärke freilich, aber auch als Schwäche uns bewahrt haben, thut uns die wachsende Annäherung an Anderes, der innigere Zusammenschluß mit Anderen, mit „euch dort draußen in der Welt" besonders Not. Was wir etwa vor ihnen voraus haben, werden wir, falls man es wünscht, gerne mitteilen; in Andrem aber, worin wir namentlich nach Höhe und Festigkeit der äußeren Organisation von Schule und Lehrerschaft zurückstehen, werden wir gerne ihre größere Kraft und Geschlossenheit auf uns wirken lassen, uns zum Vorbild nehmen und damit zu einer Quelle eigener Stärke machen. Und so freuen wir uns bei allem Schwabenstolz auf berechtigte Eigenart, daß auch auf diesem Gebiete die neue Epoche unserer vaterländischen Entwicklung allmählich ihre Früchte zeitigt und in freiem Austausch des Gebens und Nehmens an die Stelle des Stammeslebens und des landschaftlichen Sonderdaseins das Schaffen und Wirken der Nation zu treten beginnt."

Voraus ging eine Vorstandssitzung, in der beschlossen wurde, der Versammlung folgende Vorschläge zu machen, die hernach von ihr genehmigt wurden. Die nächstjährige Versammlung soll zu Bremen im Anschluß an die dortige Philologenversammlung stattfinden. — Es sollen dann die folgenden Fragen erörtert werden: In welchem Umfang ist Übung in der Anwendnng der antiken Sprachen auf den Gymnasien eine unerläßliche Bedingung für das sichere Verständnis der Schriftsteller, und inwiefern ist sie auch an sich von bildendem Werte? Ferner: Welche Grundsätze sind anzunehmen hinsichtlich der bei der Schullektüre zu brauchenden Ausgaben antiker Klassiker, welche Präparationshilfen sind etwa, abgesehen von den in erklärenden Ausgaben gebotenen, dem Schüler zu gestatten, und wie weit kann auf den verschiedenen Stufen des Gymnasiums Präparation gefordert werden? — Für spätere Zeit wurde auf Vorschlag des Herrn Rektor Hirzel in Aussicht genommen eine Erörterung des Unterrichtsverfahrens bei den neueren Sprachen. — Dem brieflichen Vorschlag des leider am Besuch der Versammlung verhinderten Vorstandsmitgliedes Simons von Elberfeld, daß man in größeren Städten versuchen solle Ortsgruppen des Vereins zu bilden, wurde allgemein beigestimmt. — Die Besprechung von Standesinteressen der Gymnasiallehrer wurde in dem Umfang und der Form, wie dies bisher in der Vereinszeitschrift geschehen, als richtig anerkannt, wenn auch Hauptzweck dieses Blattes allezeit die Erörterung von Unterrichtsfragen, insbesondere die Verteidigung der Prinzipien der humanistischen Schulbildung bleiben soll.[1])

Die Verhandlungen der Versammlung selbst fanden in der uns freundlichst zur Verfügung gestellten Aula des prächtigen Karlsgymnasiums statt und wurden von dem Vorsitzenden, Herrn Geheimerat Schrader, mit folgenden Worten eröffnet:

„Gestatten Sie, verehrte Herren, daß ich unsere Beratung mit einer Erinnerung an die sonnigen Tage zu Dresden beginne, sonnig auch für uns und unsere Zwecke. Die bei aller Lebendigkeit des Gedankenaustausches immer wieder hervortretende Einigkeit in den Zielen und Grundsätzen hat uns dort erquickt und mit Mut und Trost für die Zukunft erfüllt. Das macht das Bewußtsein, daß wir nicht nach äußeren Erfolgen streben, nicht nach wechselnden Beweggründen handeln, sondern nach sittlichen Zwecken und nach den Regeln unsrer Kunst, die durch die Theorie gegeben und durch die Erfahrung gefestigt sind. In diesem Bezuge begrüßen wir alle es mit Freuden, daß wir uns heute in einem Lande versammeln, in welchem beides zusammentrifft. Denn die Theorie mit ihren letzten Zielen und ihrer tiefsten Begründung hat seit langem in Württemberg eine Pflegestätte gefunden, deren Frucht sich in Gottes- und

---

[1]) Über den Vermögensstand des Vereins wurde diesmal in der Vorstandssitzung nicht berichtet, weil der Schatzmeister damals auf einer Studienreise begriffen war; er hat uns nachträglich folgende Berechnung mitgeteilt:

Das Vereinsvermögen betrug am 28. Sept. 1897 nach dem Bericht des Schatzmeisters in der Vorstandssitzung der 6. Jahresversammlung 5396,68 M. (siehe Human. Gymn. 1897, S. 113 Anm.). Von da bis zum 31. Juli 1898 gingen ein an Mitgliederbeiträgen 2809,36 M., Zuwachs an Bankzinsen 116,28 M., Sa. 8322,32 M. — Die Ausgaben für Herausgabe und Versendung des Hum. Gymn. III/97—II/98 beliefen sich auf 2323,30 M. — Das Vermögen des Gymnasialvereins beträgt demnach am 31. Juli 1898: 5999,02 M.

Weltweisheit bekundet und die in der Schulgeschichte des Landes eine Erfahrung gezeitigt hat, welche — ich sage dies ungescheut und in voller Anerkennung — mit Zähigkeit an dem Guten festhält und raschem Wechsel nicht geneigt ist. Und wir getrösten uns ferner der Kraft, die uns aus der Liebe zur Jugend zuwächst; was der Jugend frommt, deren Wesen und Entwickelung noch lange nicht genug behütet wird, das wollen wir; und wir wollen dies, soweit möglich, aus eigener Kraft der Schule und nicht durch äußere Lockungsmittel, „furchtlos und treu": denn wir glauben an die Ewigkeit der Idee, an ihre Stärke und ihre Fruchtbarkeit. Dem entsprechend richten wir unsere Verhandlungen auf innere Fragen, die nicht immer am Wege liegen, deren Wurzeln aber tief in das deutsche Geistesleben hineinführen und deren Frucht dem Bildungsschatze unseres Volkes zugutekommt. Und so lassen Sie uns mit Vertrauen an unser heutiges Tagewerk gehen!"

Die Versammelten wurden sodann vom Herrn Präsidenten von Planck mit folgender Ansprache begrüßt:

„Hochansehnliche Versammlung! Hochzuverehrender Herr Vorstand und sehr geehrte Mitglieder des Gymnasialvereins! Se. Exz., der Herr Staatsminister des Kirchen- und Schulwesens, Dr. v. Sarwey, hat mich beauftragt, Sie bei der Eröffnung der 7. Jahresversammlung des Vereins in unserer Stadt in seinem Namen zu begrüßen, Sie zu versichern, daß er den Bestrebungen des Vereins ein lebhaftes Interesse entgegenbringe, und Ihnen seine besten Wünsche für einen allseitig befriedigenden Verlauf Ihrer Verhandlungen auszudrücken. Zugleich heiße ich Sie auch im Namen der K. Kultusministerial-Abteilung für Gelehrten- und Realschulen herzlich willkommen. — Sie befinden sich in unserem Württemberg auf einem Boden, wo die Liebe zu den alten Klassikern und die Vertrautheit mit denselben seit alten Zeiten eingebürgert und noch immer in weiten Kreisen verbreitet ist, wo neben den Ansprüchen der modernen Bildung doch auch die antiken Bildungsstoffe von vielen noch in ihrem vollen Wert anerkannt und ihre Wirkung auf eine höhere, ideale Geistesbildung und auf alle dadurch bedingte Thätigkeit im Leben richtig geschätzt werden. Wohl haben auch wir dem Geist der Zeit wichtige Zugeständnisse machen müssen, Zugeständnisse, die uns nicht leicht geworden sind, und die das altwürttembergische Bildungsideal getrübt haben, allein den großen Bildungselementen der Neuzeit konnten auch wir uns nicht verschließen, und wir haben die Überzeugung, daß, wenn auch der Umfang der antiken Bildungsstoffe nicht unerheblich geschmälert worden ist, doch die innere Lebensfähigkeit dieser Bildung bis jetzt nicht wesentlich Not gelitten hat. Aber weiter darf in diesen Zugeständnissen nicht gegangen werden. Und wenn andere sagen: „wir sind bisher zu antik gewesen, es muß anders werden", so sagen wir: „weniger antik als jetzt dürfen wir fernerhin nimmermehr werden." Denn wir würden sonst Gefahr laufen, eine ganze unendlich reiche Kulturwelt, die die fruchtbarsten Bildungsmittel für alle Zeiten in sich begreift, aus dem Bereich unserer Schulbildung zum großen Teil auszuschließen. Für die Vollkommenheit unserer Jugendbildung, nach der wir streben, liegt alles daran, daß neben dem Modernen auch das Antike sein Recht behalte, daß das vielgestaltige moderne Geistesleben einen festen geschichtlichen Hintergrund

habe, an dem die jugendlichen Geister ihre Kräfte üben und sich zum selbständigen Denken erheben können. In den Werken und dem Leben der Alten sehen wir diesen geschichtlichen Hintergrund, sehen wir ein Festes und Dauerndes, auf dem das Denken und Wissen, auf dem die Selbst- und Welterkenntnis unserer Jugend am leichtesten und sichersten sich aufbauen kann. Durch die ruhige Klarheit der antiken Welt zur richtigen Erfassung der Welt überhaupt: das ist der Weg, den wir unsere deutsche Jugend führen wollen. Und dabei vertrauen wir auf eben diese Jugend selbst, die nicht müde wird, ihre alten Sprachen zu erlernen und durch die Fortschritte, die sie darin macht, sich ganz besonders gehoben fühlt, die ihre griechischen und römischen Vorbilder darum nicht gering achtet, weil der Kreis ihrer nationalen Helden sich so mächtig erweitert hat, die bei aller Liebe zum Vaterland es doch nicht für ein Unrecht hält, wenn sie in Rom und Athen eine zweite Heimat gefunden hat. Lassen wir diese redlich strebende, in ihrem dunkeln Drang das Rechte erkennende Jugend nicht im Stich, sondern bieten wir ihr, was sie verlangt und verlangen darf, ein volles, ein durchgeistigtes Altertum."

Es folgten Begrüßungen von seiten dessen, der uns beherbergte, des Rektors vom Karlsgymnasium, Dr. Egelhaaf, und des seitherigen Vorstandes vom Württembergischen Gymnasiallehrerverein, des jetzt zur Freude aller Kollegen in den Oberstudienrat berufenen Professor Hauber.

Nachdem sodann einige geschäftliche Angelegenheiten erledigt waren, unter anderem auch der bisherige Vorstand auf Antrag des Geh. Rats Zeller durch Acclamation wiedergewählt war, ergriff Oberlehrer Dr. Schrader von Hannover das Wort zu seinem Bericht

Über die Grenzen der Anwendung naturwissenschaftlicher Forschungsmethoden auf allgemeine Fragen der Erziehung und des Unterrichts.

Hochverehrte Herren!

Gestatten Sie mir zuerst den Ausdruck des Dankes für den Vorzug, in diesem Kreise sprechen zu dürfen, dem ich mich in doppelter Beziehung innig verbunden fühle, durch die sehr persönliche zu Ihrem derzeitigen ersten Vorsitzenden und durch das Gefühl unveränderlicher Erkenntlichkeit, daß auch ich nach den Prinzipien, die Sie vertreten, die Grundlagen meiner Bildung empfangen habe.

Sodann bitte ich um die Erlaubnis, mein Thema in einer Hinsicht begrifflich bestimmen zu dürfen. Wenn ich die — bei der Kürze der Zeit, der Schwierigkeit des Gegenstandes und der Unzulänglichkeit meines Könnens auch nicht entfernt genügend zu behandelnde — Frage nach den Grenzen aufwerfe, bis zu denen die Anwendung naturwissenschaftlicher Forschungsmethoden zur Förderung erziehenden Unterrichts angezeigt ist, so muß ich doch sogleich erklären, daß ich das Vorrecht besonderer derartiger Hilfsmittel den Naturwissenschaften nicht zuerkennen kann. Weder arbeiten sie mit andern Denkprozessen, als von zuverlässiger Verstandesthätigkeit auf sonstigen Gebieten geistigen Fortschritts stets angewendet werden sollten, noch können sie

der Phantasie und der schöpferischen, ich möchte sagen dichterischen Erfindung entraten, noch halte ich es endlich für gerechtfertigt, wenn man das Thatsächliche und die Grundlagen alles Wissens irgendwo aus einer andern Quelle als der einer parteilosen Beobachtung zu schöpfen sich bemüht. Dennoch ist jene Bezeichnung so sehr zum Mode- und Schlagwort geworden, daß ich es für erlaubt hielt, mich ihrer zu bedienen. Eine genugsam erörterte Auflehnung gegen die vorwiegend metaphysische Gestaltung des geistigen Lebens gab ihr das Bürgerrecht und schuf gleichzeitig die günstigen Bedingungen, denen die Naturwissenschaften neben ihren großen Erfolgen — die sie immer zu verzeichnen gehabt haben — den bedeutsamen Einfluß auf die Urteilsbildung der neuesten Zeit verdankt. Auch dieses große Reformationswerk ist, nachdem es die Gefahr materialistischer Bauernbündelei und Schwarmgeisterei überwunden hat, dem Verhängnis nicht entgangen, durch mechanistische Rechtgläubigkeit verkümmert zu werden. Wie es aber scheint, daß alle Erkrankungen der geistigen Gesamtheit durch die Widerstandskraft dieses Organismus aus ihm selbst heraus geheilt werden, so mehren sich die Zeichen, daß wir am Ende dieser Periode stehen, und gerade an der Stelle, von der die Überschätzung mechanistischer Erklärungsversuche ausging, d. h. von weitsichtigen Vertretern der Naturwissenschaften, hebt die Bemühung an, für eine dynamische Behandlung des Gebietes Boden zu schaffen. Wer geneigt ist in der Geschichte der Philosophie, auch wenn er sich ihren Dogmen gegenüber ablehnend verhält, ein typisches Abbild der Geschichte des geistigen Fortschritts überhaupt zu sehen, wird dadurch nicht befremdet werden, da ihr Verlauf sich ihm unter der Form einer periodischen Kurve zwischen diesen beiden größten Ausweichungen ohne sondern Zwang vergegenwärtigen wird.

So fällt denn auch hier das Übertriebene und Fesselnde fort, und es bleibt außer den erworbenen positiven Ergebnissen als Hochgewinn der Erfolg, daß heutzutage jede wirkliche wissenschaftliche Disziplin ihren Besitzstand an erster Stelle durch die Beobachtung und womöglich durch den Versuch, nicht aber aprioristisch und durch dogmatische Spekulation zu erhalten und zu erweitern sucht. Es kann demnach befremdlich erscheinen, von Grenzen der Anwendung dieser Forschungsart auf irgend einem Boden gelehrter Arbeit und so auch auf dem der Pädagogik zu sprechen und die Frage zu erörtern, ob und wieweit diese durch eine derartige Behandlung gefördert werden kann, d. h. ob die Lehre vom Unterricht und der Erziehung, die doch zuletzt auf den Gebrauch der gewonnenen Erkenntnis abzielt, an sich oder für diesen Zweck ihrer Verwendung einer abstrakten wissenschaftlichen Behandlung bedarf. Giebt es doch akademische Lehrstühle, auf denen die Theorie und die Praxis des Lehrens und Erziehens ohne unmittelbaren Zusammenhang mit der Ausübung des Unterrichts vorgetragen werden, giebt es ferner eine ganze Schule, deren Vertreter den Anspruch erheben, anknüpfend an gewisse philosophische Voraussetzungen ein vollständiges Lehrgebäude aufzurichten, eine Schule, die ihre Unterweisungen mit Vorliebe als wissenschaftliche Pädagogik bezeichnet und die sich dadurch zu andern Bemühungen in bewußtem Gegensatz hält. Wenn dieser nun auch in den Ergebnissen, zumal in den Anforderungen nicht wesentlich, wohl aber in der Beschaffenheit des Lehrverfahrens, wie ich glaube, bedenklich und an der Hand der Prüfung durch den Unter-

richtserfolg stark anfechtbar hervortritt, so würde es doch mehr als ein bloßes geistiges Vergnügen bedeuten, wenn die Übereinstimmung mit Resultaten, die auch auf andern Wegen gewonnen und in ihrer Anwendung erprobt sind, diese als die unabweisbaren Folgerungen reinwissenschaftlicher Herleitungen aus allgemeinen und dadurch zu Wahrheiten erhobenen Dogmen erkennen ließe. In der That ist der Gedanke ja verlockend, von einer unanfechtbaren psychologischen Grundlage aus die schweren Fragen, die dem Lehrenden seine tägliche Arbeit bis zur Erschöpfung seiner Kräfte entgegenbringt, durch eine Untersuchung ein für allemal beantworten zu können. Dahinzielende Versuche haben die Fachlitteratur durch viele und darunter auch einige inhaltreiche und wertvolle Bestandteile vergrößert. Dabei konnte man vorwiegend auf zwei Gruppen von Erfolgen gespannt sein, auf die Brauchbarkeit der aus den Theorien gezogenen Konsequenzen für die Verwendung am Individuum und auf eine tiefere Einsicht in das Wesen der Bildung. Hierher gehört die Darlegung ihres Fortschritts nach seinem organischen und zeitlichen Verlauf im Sinne einer evolutionistischen Auffassung mit dem Nachweis der Notwendigkeit des Wachsens zur geistigen Freiheit, wie er sich für die Gesamtheit durch die Erziehung des Kindes vorbereitet, sowie die Untersuchung über den Wert verschiedener Bildungsziele nach Maßgabe des Standpunktes. Diese und ähnliche Fragen greifen wohl über den Rahmen der Pädagogik hinaus und in die Luft. Wenn so einerseits diese sogenannte wissenschaftliche Behandlung zuviel der Pädagogik zumutet, fördert sie andrerseits zu enge Lehrvorschriften als praktische Ergebnisse zutage, die von selbständiger unterrichtlicher Thätigkeit als Hemmungen empfunden werden müssen. Ich habe das nicht nur von solchen Fachgenossen, die ihre Ausbildung derartigen Einflüssen und zwar einem ihrer berufensten und bekanntesten Vertreter verdankten, bei reifendem Urteil und aus dem Gedränge der Praxis heraus gehört; ich habe nicht nur in keinem Falle bei Seminarflüchtlingen dieser Observanz die Zeichen späterer Meisterschaft entdecken können; ich habe auch bei den eignen Versuchen, mir ein Urteil über diese Dinge zu verschaffen, stets, um die Schlacht nicht zu verlieren, den Schlachtplan ändern müssen gegenüber den ihren eignen Gesetzen folgenden Äußerungen der Kindesseele.

Allein über diese Bedenken hat man sich schon genugsam von berufneren Seiten geäußert, und sie lassen sich wohl auch kaum von zeitgenössischer Kritik ganz gerecht beurteilen. Was für unsere Frage hier in betracht kommt, ist nur die Erwägung, ob diese Behandlungsweise der Pädagogik den Ehrentitel eines wissenschaftlichen, im besondern naturwissenschaftlichen Charakters beanspruchen kann. Herbart, auf dessen Vorgehen die eigenartigste dieser Bemühungen weiter baut, hat diese Ansicht unverhohlen ausgesprochen und, hätte er es nicht gethan, so wäre sie doch aus den beiden Umständen ersichtlich, daß er seine Pädagogik auf einer mechanischen Theorie der Seelenvorgänge fundamentiert und sie durch eines der vornehmsten Arbeitshilfsmittel naturwissenschaftlicher Forschung, durch mathematische Formulierung, zu stützen, besser gesagt, zu ornamentieren sucht. Der Fehlgriff in letzterer Hinsicht wird wohl auch von seinen eifrigsten Gefolgsmannen nicht verkannt. Wenigstens hat in dieser Richtung seine Schule keine wesentliche Aufnahme oder eine Fortführung der

von ihm gegebenen Anfänge zu verzeichnen. Seine Rechnungen gehen bekanntlich von der algebraischen Einkleidung einer Beziehung aus, die dort auftritt, wo eine Wirkung proportional einer mit der Zeit sinkenden Ursache verläuft. Eine solche Funktion ist der Ausdruck von Erscheinungen, die physikalisch nicht selten auftreten und nach Maßgabe der konkreten Bedingungen mehrfach behandelt sind, z. B. in vielen Fällen der chemischen Massenwirkung und bei der Diskussion beobachteter Reaktionsgeschwindigkeiten. So liegt nun in diesem Falle die Sache nicht. Da die Voraussetzungen willkürlich und nicht durch die Beobachtung gegeben, daher in ihren Folgerungen auch nicht dadurch kontrollierbar sind, so läuft die weitere mathematische Entwicklung ihren eigenen Weg, und ihr Urheber hat — was auch Wundt hervorhebt — ersichtliche Freude, wenn er Berührungspunkte mit der Materie, auf die sich die Rechnung beziehen soll, gewissermaßen entdeckt, die aber bei näherer Betrachtung sich nur als Zufälligkeiten, nicht als Buchstaben-Ausdrücke für Realitäten herausstellen. So bleibt die zum Teil sehr breit geführte mathematische Behandlung mehr ein Pomp, als daß sie eine Notwendigkeit bedeutet. Herbart hat das selbst gefühlt. Er weist bei Gelegenheit auf den Vorteil solcher analytischer Untersuchungen hin, die von allgemeinen Annahmen zu engeren Begriffsbestimmungen fortschreiten. Gewiß giebt es genug glänzende Beispiele für diese pfadfinderische Thätigkeit der Mathematik in der Geschichte der Naturwissenschaften; man braucht nur an das jüngste, an die elektromagnetische Lichttheorie Maxwells zu denken, die mit großer Bestimmtheit die damals noch unbekannten Beobachtungen von Hertz vorhersagte. Aber alle diese Untersuchungen gehen von Funktionen aus, die darin die Garantie des Erfolges haben, daß sie zunächst einer sehr großen Zahl von Möglichkeiten durch die Allgemeinheit ihrer Gestalt entsprechen, und erst im Verlaufe der Grenzenbestimmungen ergeben sich die Beziehungen auf den einzelnen Fall. Herbart schlägt gerade den umgekehrten Weg ein und erweitert ziemlich unbedenklich die einigen Elementen des Vorgangs nach seiner Auffassung entsprechende Funktion zu Formen, die den verwickelten Vorgängen des Gebietes Rechnung tragen sollen. Bei der Bestimmung der Konstanten dagegen berücksichtigt er so viele Eventualitäten und einen so großen Spielraum, daß die Eigenschaft der Konstanz dadurch recht bedenklich durchlöchert wird. Allein dieses wäre Nebensache, wenn die Ergebnisse an sich überzeugend, wenn sie zwingend wären. Wie weit sie davon entfernt sind, wenn man sich ihnen nicht dogmengläubig gefangen giebt — wodurch dann freilich alle Diskussion überflüssig gemacht wird —, das erhellt zur Genüge aus den zahlreichen Analysen seiner Psychologie und damit im Zusammenhange seiner Pädagogik und der seiner Schule. Die philosophische Erörterung der Frage kommt hier auch wohl in betracht, muß aber heute zurückgestellt werden. Ich verhehle nicht, daß die Lotzesche Polemik die Angelegenheit für mein Urteil nicht erschöpft zu haben scheint, auch ihr wohl nicht ganz gerecht geworden ist. Der Physiker wird — freilich ohne sich zu den Resultaten zu bekennen — mit großem Vergnügen und mit großer Bewunderung bei der Lektüre Herbartischer Darlegungen die Stellen entdecken, an denen dieser ebenso dialektisch gewandte wie phantasiereiche Kopf die bis zum Blenden, ja zum Verblenden geistvollen Übertragungen von

Gesetzmäßigkeiten und Prinzipien aus dem Vorrat physikalischer Erkenntnis und ihrer Realitäten auf das Gebiet vornimmt, das hinter der Schwelle des Sinnenreizes liegt. Er ist ein außerordentlich eleganter Konstrukteur. Mit einem kleinen Salto, indem er, nach heutiger Weise zu sprechen, die Seele als einen unausgedehnten Träger von Energie-Vorräten hinstellt, läßt er die Vorstellungen zu Energie-Werten sich entwickeln, die gegenüber den Einwirkungen der Außenwelt explicit werden. Hier nimmt er die physikalische Anregung aus dem Newtonianischen Prinzip der Aktion und Reaktion. Freilich erfahren wir nichts über die besondere Gestalt dieser Energie-Äußerungen, über die Art der Bewegung, die vorliegt, was bei einem System, das sich als reinmechanisches giebt, doch recht bedenklich ist. Die Regel von der möglichst kleinen Hemmungssumme lehnt sich an das Prinzip der kleinsten Wirkungen an, die Erwägung über den zeitlichen Verlauf der Vorstellungsbildung steht unter den Auspizien der Lehre von der Wärmebewegung, und die Anregung zur Einführung des Begriffes der Hemmungssumme selbst kann aus demselben physikalischen Gebiete hergenommen sein. So sehr nun alles dieses und die geschickten Operationen selbst, die mit den derartig gewonnenen Elementen angestellt werden, dem Leser, ich möchte fast sagen dem Zuschauer, zum fesselnden Vergnügen gereichen, so wenig kann man verkennen, daß eine wirkliche physikalische Grundlage nicht vorhanden ist. Ja noch mehr; wenn man sich auf den Boden der gewünschten mechanischen Vorstellungen begiebt, so wäre es nicht schwer im Sinne heutiger Erkenntnis nachzuweisen erstens, daß die Entwicklung mit den Forderungen des Energiegesetzes unvereinbar ist, und zweitens, daß sie die Möglichkeit offen läßt, die punktuell gedachte Seele sozusagen auf ein beliebig großes Potential zu bringen. Betrachtet man die Hemmungen als Potentialänderungen, die an den vorhandenen Vorstellungen durch den Eintritt neuer bewirkt werden, so müßten im allgemeinen die einzelnen Spannungen wachsen und die Summe sich einer oberen Grenze asymptotisch nähern. Aus dieser Schwierigkeit würde die Vorstellung heraushelfen können, daß in dem Bewußtsein die Thätigkeit eines Organs vorläge, das — ähnlich wie die Sinnes-Apparate auf Reize — nur für Intensitäten empfänglich ist, die zwischen einer oberen und einer unteren Grenze liegen, deren Intervall nach der Eigenart des Individuums verschieden groß gedacht werden kann. Zur Einführung in diese Sphäre wäre ein gewisser Energie-Aufwand erforderlich, sei es an äußerer Beeinflussung, durch die das Potential der neueintretenden Vorstellung über die untere Grenze gehoben wird, sei es an innerer, durch die das Potential vorhandener Vorstellungen eine Verringerung unter die obere Sensibilitätsgrenze des Bewußtseins erfährt. Denn man wird sich nicht zu der Annahme bequemen, daß man es hier mit einer Energieform zu thun habe, deren Wandlungen ohne Arbeitsbewegung vor sich gehen können. In der That scheinen ja auch beide Vorgänge einzutreten, der eine durch die Erregung der Aufmerksamkeit, der andere durch die Anstrengung des Nachdenkens, das auf die Wiederbelebung früher gewonnener Vorstellungen verwendet wird. Nun entspricht die Hemmung, welche in der — um herbartisch zu reden — nach Selbsterhaltung strebenden Seele der Hauptteil des ganzen Mechanismus ist, diesen Betrachtungen

nicht oder nur in einigen Punkten. Sucht man sie aber auf andere Weise mit einem physikalischen Inhalte zu füllen, so bleibt nur die noch unklarere Deutung, daß hier Energiewandlungen vorliegen, die sich ähnlich vollziehen, wie die, welche durch Eigenschaftsänderungen der Substanz sinnfällig werden. Für den einfachsten Fall dieser Art kann man dann Herbarts Darlegung des zeitlichen Verlaufs der Vorstellungsbildung als eine erste Annäherung an die Erkenntnis der thatsächlichen Verhältnisse gelten lassen. Aber hier noch mehr als dort drängt sich die Frage auf nach dem energetischen Verlaufe der Vorgänge. Man hat zu erwägen, daß für gleichartige und gleichstarke Reize, wie die Beobachtung zeigt, die Bewußtseinsschwelle bei verschiedenen Individuen eine verschiedene Lage hat, auch wenn man die Hemmungsbedingungen möglichst gleich zu machen sucht — und wer hätte dazu ein besseres Versuchsfeld als der Lehrer? — daß also die Stärke der Vorstellung, obwohl der Energiewert des Reizes derselbe ist, nicht nur von diesem, bezw. von der Dauer der Einwirkung abhängen kann. Der Ausdruck für die hier in betracht kommenden Argumente, welche die Energiegleichung herstellen würden, fehlt in den grundlegenden Funktionen und muß vom physikalischen Standpunkte aus verlangt werden. Es ist nicht anzunehmen, daß der Vorgang der Vorstellungsbildung nur katalytisch ausgelöst wird und seine einzelnen inneren Gleichgewichtszustände gewissermaßen adiabatisch erreicht. Schon der Betrag der durch den Reiz von außen in das System eintretenden Energiewerte, welcher von den Nervenbahnen zu den Centren weitergeleitet wird, muß als Argument der Vorstellungsbildung angesehen werden. Nun verlaufen aber starke seelische Beanspruchungen meistens unter deutlich erkennbarer Abnahme der potentiellen Energie des ganzen Organismus; in andern Fällen wird diese gespannter, gewissermaßen ihr Potential unter dem Einfluß raschgebildeter Vorstellungsreihen erhöht. Keine theoretische, bez. mathematische Behandlung des Gebietes hat sichern Boden unter den Füßen, wenn sie sich mit diesen Verhältnissen nicht zunächst auseinandersetzt.

So erscheint uns denn der Versuch, aus der Beschaffenheit dieser psychologischen Voraussetzungen den wissenschaftlichen Charakter der damit verknüpften Pädagogik herleiten zu wollen, nicht gerechtfertigt, und die Anwendung naturwissenschaftlicher Betrachtungsweise auf die Lehre vom Unterricht und der Erziehung ist in diesem Falle, d. h. bei der Voranstellung einer solchen freierfundenen mechanischen Theorie der seelischen Bewegungen, über die für naturwissenschaftliche Forschungsmethoden verbindlichen Grenzen hinausgegangen.

Man kann die Frage unseres Themas aber viel allgemeiner behandeln als am historischen Fall, und zwar indem man aus der Geschichte des naturwissenschaftlichen Fortschritts die Stellung zu erkennen sucht, die der Theorie als Arbeitshilfsmittel zukommt. Nun ist allerdings diese Geschichte noch nicht alt genug, um sich mit der des philosophischen Fortschritts messen zu können. Jedoch enthält sie bereits ein großes Material für erkenntnis-theoretische Betrachtungen auch über den Arbeitswert der Theorie, bez. der Hypothese, wie solche auch gerade in letzter Zeit in bemerkenswert zunehmendem Maße angestellt worden sind. Für die physikalischen Wissenschaften haben diese kritisch-historischen Erwägungen den Vor-

teil, die Wege abzukürzen, mithin vor Arbeitsvergeudung zu schützen und von gewissen Voreingenommenheiten zu befreien.

Eine Theorie, die ersonnen ist, um den Anforderungen eines Systems zu genügen oder um aus ihr Arbeitsvorschriften behufs Annäherung an gewisse Ziele zu gewinnen, birgt überhaupt keine wissenschaftliche Gewährleistung weder für die Sicherung der Erkenntnis noch für die Brauchbarkeit ihrer Anwendungen. Auch in der älteren Geschichte der Physik, z. B. in der Lehre von den elektrischen und thermischen Erscheinungen, finden sich Beispiele für derartige Verfehlungen. Schon aus diesem Grunde wäre die strikte Herleitung einer Lehrform aus einer metaphysischen Theorie kein naturwissenschaftliches Verfahren. Denn eine solche Theorie müßte sich richten nach den Absichten, die man durch den Unterricht zu erreichen gedenkt und die bei der Unvollkommenheit irdischer Einrichtungen nicht nur durch den Blick auf die höchsten Güter, sondern auch durch manche Ansprüche unseres Gesellschaftslebens bedingt werden, also an sich niemals abstrakter und einfacher Natur sein können. Ja selbst, wenn man für die Entwicklung der reinsten Unterrichtsform einen Ausgang ausfindig machte, der seine Fassung nur aus den Forderungen der Erziehung zur geistigen Freiheit herleitete, so würde der ideelle Gewinn doch nicht den Anspruch auf naturwissenschaftliche Zuverlässigkeit erheben können. Man kann aber noch einen Schritt weitergehn, wenn man erwägt, welchen Einfluß auf die naturwissenschaftliche Erkenntnis Theorien unbehinderter Herkunft ausgeübt haben, denen der Vorwurf teleologischer Gevatterschaft also nicht gemacht werden kann. Solche, die überhaupt eine Bedeutung gewonnen haben, sind freilich gerechtfertigten Bedürfnissen entgegengekommen. Meistens wird ihr Verdienst darin gesehen, eine größere Anzahl von Erscheinungen durch gewisse, der Anschauung zunächst nicht zugängliche Beziehungen zu verknüpfen und dadurch — wie beansprucht wird — auch zu erklären. Die Verknüpfung könnte man sich mit einer weiterhin zu erwähnenden Einschränkung schon gefallen lassen; gegen die Erklärung sind dagegen ansehnliche Bedenken zu äußern. — Es ist sehr merkwürdig, wie tief dem Verstande das Bedürfnis eingewurzelt ist, sinnfällige Wahrnehmungen sich durch metaphysische Gründe vornehmlich unter mechanischen Abbildern bequem zu machen, so tief, daß man geneigt sein kann, an eine durch Vererbung bedingte Hypertrophie gewisser Gehirnteile zu denken, die diese Erscheinung zur Folge hat. Eine solche Zufriedenheit mit dem übersinnlichen Scheingrunde lähmt — und zwar fast in allen Stadien der geistigen Entwicklung — geradezu das Fragebedürfnis. Weitaus die meisten Vorgänge, die der Lehrer im Bereich der seelischen Äußerungen des Schülers beobachtet, sind nur gradartig von den entsprechenden Erscheinungen beim erwachsenen, bezw. ausgebildeten Menschen verschieden. Wem ist es da nicht — mir wenigstens oft zum Erschrecken — immer wieder aufgefallen, wie leicht sich der wachsende Verstand mit theoretischen Begründungen einschläfern läßt? Sehr selten sind schon — bei allem Auffordern und Entgegenkommen des Lehrers — die Schüler, die offen die Stellen bezeichnen, an denen ihnen die Aneignung noch nicht gelungen ist, die, wenn schon mit dem guten Willen sich zufrieden zu geben, aus eigener Not fragen, außerordentlich selten aber solche, in denen das Gefühl der Vorsicht, der Selbst-

kontrolle den sogenannten Erklärungen gegenüber lebendig und wie eine Art Schutz gegen autoritative Vergewaltigung des natürlichen Verstandes wirksam bleibt. Und doch ist diese geistige Verfassung für die Förderung der Ausbildung, sowie beim erwachsenen Menschen für die des Fortschritts zur Freiheit des Urteils das wesentlichste Mittel, zu dessen Gebrauch zu erziehen im allgemeinen menschlichen Interesse liegt. Das geht soweit, daß sich der Halberwachsene und die Mehrzahl der Erwachsenen des Fragens den ihnen täglich begegnenden und sie umgebenden Wundern gegenüber ganz begiebt und daß erst eine gewisse Reife oder fortgesetzte innere Arbeit dieses Fragebedürfnis des Kindes wieder wachruft. Dem entspricht es, daß Ansätze zu derartigen Reaktionen gegenüber den Rätseln der Erscheinungswelt häufiger bei jüngeren Schülern beobachtet werden als bei älteren, obwohl sich mit zunehmendem Wissensstande die ungelösten Fragen sicher vermehren. Es mag ja nun freilich die Zahl der Lehrer die kleinere sein, die beim Unterricht in den oberen Klassen stets ehrlich und aus obigen Gründen auf die Schwächen der gegebenen Erklärungen, soweit sie theoretischer Natur sind, aufmerksam machen. Aber weder dieses, noch die Macht der Gewohnheit noch der Einfluß der natürlich ihrem Hauptcharakter nach apodiktischen Form des Unterrichts genügt allein, um daraus jenes Verstummen des Fragebedürfnisses gegenüber den oft argen Zumutungen der Theorie an den Verstand herzuleiten, um so weniger, als die Erscheinung sich fortsetzt, auch wenn der unmittelbare Einfluß der Schule aufgehört hat, sich oft fast epidemisch ausdehnt und zeitlich und räumlich die Summe der Gebildeten und Gebildetsten gefangen nimmt. Ich erinnere an den Teufel- und Hexenglauben des Mittelalters, an den Einfluß des Mysticismus, an gewisse theologische Verkümmerungen, die ich wohl kaum einzeln anzuführen brauche, an die Zeit der Wucherung der Hegelschen Doktrin einschließlich der Naturphilosophie, an die Überschätzung der heutigen Atomistik, an den beiläufig von mir selbst zärtlich gepflegten Kekuléschen Zauberring, an die Verehrung der älteren elektrodynamischen Theorie, an die kinetische Gastheorie und mit ihr verschwisterte nicht minder gelenkige Gliederpuppen, an die Schwierigkeit entgegen der absterbenden Mechanistik für dynamische, bez. energetische Auffassungen Boden zu gewinnen, und an viele Vorkommnisse, deren Zahl, fast schon unerschöpflich, sich in beständiger Zunahme befindet. Es ist wohl denkbar, daß für diese Erscheinung die Verlockungen des großen Vergnügens von wesentlichem Einfluß sind, das der durch unerklärte Wahrnehmungen oder geistige Konflikte Beunruhigte empfindet, wenn er sich durch Benutzung metaphysischer Hilfsmittel eine Art Waffenstillstand verschafft, und es würde daraus zu schließen sein, daß diese Verlockung, diese hypnotische Wirkung der Theorie sich um so eindringlicher bemerkbar machen müßte, je stärker die vorangehende Beunruhigung, je bedeutsamer und umfangreicher das Gebiet ist, das der polizeilichen Regelung durch die Theorie anheimgegeben wird. Das war es vielleicht, was einen Meister gerade der theoretischen Physik, Kirchhoff, veranlaßte, an die Spitze seiner Vorlesungen den Ausspruch zu stellen, daß die Aufgabe der Naturwissenschaften die Beschreibung und nicht die Erklärung der natürlichen Vorgänge sei. Er wußte gut genug, daß die größten Fortschritte physikalischer Forschung intuitiv erworben waren. Ihm

galt das Energieprinzip nicht weniger, weil es die Phantasie, man möchte sagen, die dichterische Begabung eines Laien entdeckte und weil es seine fachwissenschaftliche Abstempelung erst später erhielt. Der unerträgliche Druck, dem große Geister durch den Zwiespalt zwischen theoretischen Grundanschauungen und ihrem gesunden Begreifen sich preisgegeben fühlten, ist fast immer und zumeist die Ursache bedeutender wissenschaftlicher Schöpfungen. Nicht im Banne der Theorie, sondern in bewußter Unabhängigkeit von ihr gelingen bahnbrechenden Naturen ihre Arbeiten, wie von vielen glänzenden Beispielen nur das eine Faraday's erweisen mag, dessen Appell an den gesunden Menschenverstand ein halbes Jahrhundert lang vergeblich an die von theoretischer Voreingenommenheit geschlossenen Thore klopfte auf einem Gebiete, das sich seiner Freiheit von unfruchtbaren Spekulationen besonders zu rühmen pflegt, auf dem der theoretischen Physik. Es mag Kirchhoffs Wünschen entsprechen, daß diese ihre Führerstelle, die sie vor gar nicht so langer Zeit beanspruchte, ihrer experimentierenden Schwester abgetreten hat, deren raschen Erfolgen im Bereiche der Laboratorien und der Technik sie gegenwärtig erklärend nicht mehr nachzukommen vermag, zumal dort nicht, wo man sich von der Bevormundung durch die Theorie zu befreien bemüht. Denn dahin zielt auch mein oben angedeutetes Bedenken gegen ihre verknüpfende Thätigkeit. Welche Fülle von schablonenhaften Arbeiten hat gerade diese innerhalb irgend einer schulmäßigen Forschungsrichtung gezeitigt und in unzähligen Doktordissertationen und sonstigen Abhandlungen als Niederschlag eines großen Aufwandes von Fleiß und Nachdenken hervorgebracht, eines Nachdenkens, das vorgeschriebene Grenzen nicht zu überschreiten wagt und sich so am Aufarbeiten kleiner Fragen erschöpft. Selbstverständlich verkenne ich nicht, daß gerade auch hierauf ihre produktiven Eigenschaften beruhen, daß gerade hieraus die Selbsthilfe gegen veraltete Vorrechte der Spekulation unter günstigen Umständen wie durch eine Art Reaktion gegen Fremdkörper im wachsenden Organismus des Erkennens gelegentlich hervorgehn kann. Auch wäre es einseitig und weit übers Ziel geschossen, wollte man die unterrichtlichen Vorteile und die Kraft des Einordnens und der Übersichtlichkeit gering anschlagen, die der Anwendung theoretischer Hilfsmittel entspringen. Aber so gewiß die Bemühungen um theoretische Erklärungen der Vorgänge in der Erscheinungswelt einen nicht nur berechtigten, sondern notwendigen Teil wissenschaftlicher Thätigkeit bilden, so sicher ist es auch, daß ihre Ergebnisse nur dann die rechte Förderung gewähren, wenn man sich ihres hypothetischen Charakters stets bewußt bleibt und sie vornehmlich als vorsichtig zu handhabende Werkzeuge und nicht als den unverbrüchlichen Ausdruck des Thatsächlichen anzusehen geneigt ist. Wenn man aber nun schon auf dem Boden der streng physikalischen Wissenschaften sich vor ihren Gefahren, wie die Geschichte lehrt, häufig nicht genugsam hüten kann, um wieviel bedenklicher erscheint es, die ganz auf praktische Verwendung gerichtete Pädagogik diesen Gefahren dadurch auszusetzen, daß man sie aus metaphysischen Voraussetzungen zu erkonstruieren sucht. Was der langsame Fortschritt einer wirklichen und experimentellen Psychophysik an die Hand giebt, kann und muß für die Praxis des Unterrichts Berücksichtigung erfahren; alle andern psychologischen Festsetzungen sind nicht der Boden einer wissenschaftlichen Pädagogik.

Dennoch, meine Herren, findet gerade die sogenannte naturwissenschaftliche Forschungsmethode auf dem Gebiete pädagogischer Praxis schon von jeher ihre erfolgreichste und weitgehendste Bethätigung. Die Summe von Beobachtungen, welche jeder gewissenhaft an sich und seinen Aufgaben arbeitende Lehrer in einem langen Arbeitsleben einsammelt, stellt einen wertvollen Zuwachs empirisch oft mit großen Opfern errungenen zuverlässigen Materials da. Dieses Material ist also durchaus von naturwissenschaftlichem Charakter im besten Sinne des Wortes. Schade nur, daß es soviel seltener die litterarische Festlegung erfährt als die noch immer beliebten theoretischen Erörterungen über sogenannte Methoden, über Reformen und über die einfachste Art in vierundzwanzig Stunden einem neuen Reglement zu genügen. Wenn erprobte Schulmänner mitteilen, zu welchen Erfahrungen und durch welche Irrtümer sie zu der besondern Ausübung ihrer Kunst gelangt sind und welcher Art diese ist, so lernt der angehende Künstler, Kunsthandwerker und Handwerker daraus mehr, als aus allem Hinundher über Unterrichtsziele, Lehrmethoden, Berechtigungen und ähnliche Teufeleien pädagogischer Evangelisten. Niemand hat eine ausgiebigere Möglichkeit zu psychologischen Beobachtungen und zur Behandlung der einschlägigen Fragen als der Lehrer, sobald er nur seine Aufmerksamkeit darauf zu richten versucht, sobald er nicht nur darnach strebt, den Vorschriften zu genügen, den Schüler fürs Leben anzuleiten, oder wie es technisch heißt, ihn reif zu machen, sondern indem er an der Fülle des Materials beobachtet, wie das Kind lernt. Ganz abgesehen davon, daß diese Untersuchungen den Zwang lindern helfen, der von dem: „das sollst du lehren und so sollst du's lehren" ausgeübt wird, sie können auch ein unerschöpfliches und zuverlässiges Material für die Erkenntnis der seelischen Vorgänge überhaupt liefern. Natürlich denke ich dabei nicht an ein psychophysisches Experimentieren mit dem Schüler in der Klasse und während des Unterrichts — dazu erscheint mir das Material zu wertvoll — sondern an ein Sammeln von Beobachtungen darüber, welche Wirkungen die verschiedenartig und planmäßig durchzuprobierenden Bemühungen, Vorstellungen zu bilden, beim Individuum auslösen. Das Zusammenfassen der Ergebnisse unter psychophysischen Gesichtspunkten wird sich dann bei genügendem Stoff schon von selbst ergeben. Hier liegt ein großes und fruchtbares Feld vor für erfolgreiche Untersuchungen, die den Vorwurf der Konstruktion und der Willkür weniger verdienen, und es ist da ja z. B. hinsichtlich der Ermüdung nnd Übermüdung, der Wirkung der Anschauung und anderer Momente im Leben der wachsenden Seele schon Einiges vorarbeitlich geleistet.

Mithin nicht die Seelenlehre in ihrer niezuvollendenden Verfassung bietet die Bausteine dar für eine wissenschaftliche Erziehungs- und Unterrichtslehre, sondern diese ist die beste Helferin für jene: die empirische Pädagogik liefert einen wesentlichen Teil der wissenschaftlichen Grundlage der Psychologie, und wenn man erfährt, was Comenius, was Pestalozzi, was Wilh. Schrader, was Oskar Jäger und viele andere erprobte und unermüdliche Beobachter unter den gegebenen Bedingungen des Versuchs über die Vorgänge in der Seele des sich entwickelnden Menschen beobachtet haben, so sehen wir das freilich nur im Spiegel ihres Urteils, aber je umfangreicher das so gewonnene Material wird, um so zuverlässiger im Sinne

strengster Wissenschaftlichkeit wird auch die daraus erschlossene psychologische Erkenntnis sein. Und was hier für die Förderung der Seelenlehre gilt, das muß sich auch ausdehnen lassen auf das Gebiet umstrittener und durch theoretische Erörterungen niemals restlos zu beantwortender Unterrichtsfragen. Hier berühren sich meine Wünsche aufs innigste mit denen, auf die Herr Schülke vor Jahresfrist in der Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und in den Naturwissenschaften zu Danzig so nachdrücklich die Aufmerksamkeit gelenkt hat, daß sie in der diesjährigen Versammlung zu Leipzig, wenn ich nicht irre, morgen, als besonderer Gegenstand der Tagesordnung unter der Devise: „Wie sorgt man für einen stetigen Fortschritt im Unterricht?" zur Besprechung stehen. Gemeint ist hier nicht der Unterricht im einzelnen, sondern das Unterrichtswesen, dessen Fortschreiten Herr Schülke die Bahn auch dadurch freier zu machen hofft, daß eine unabhängige Instanz bestehend aus einer Art von Kollegium wohlunterrichteter Fachmänner die einschlägigen Fragen einer leidenschaftslosen Prüfung unterzieht und dadurch aus dem ungeordneten Material von Reformvorschlägen und Methoden-Anpreisungen das Beachtenswerte aussondert. Wieweit das ausführbar und wirksam sein würde, entzieht sich ganz meiner Beurteilung. Richtig scheinen mir folgende Beobachtungen. Erstens: Von der großen Arbeitssumme, die in der Gegenwart auf Fortbildung des Lehrverfahrens und auf Sichtung des Unterrichtsstoffes verwendet wird, wo vielfach ein Vorschlag den andern verdrängt, dient nur ein geringer Teil dem eigentlichen Ziel; es findet eine so große Verschwendung von Fleiß und geistigem Aufwande statt, wie ihn nur wenige wissenschaftliche Gebiete zu verzeichnen haben dürften. Grund: Es fehlt an Mitteilungen über die gemachten Erfahrungen, es fehlt an parteiloser, naturwissenschaftlicher Beobachtung. Das ist um so schlimmer geworden, je unbedenklicher diese Materie heutzutage der Diskussion derer anheimgegeben wird, deren Urteil durch Sachkenntnis eben nicht getrübt ist, und je inniger mit den eigentlichen pädagogischen Fragen die des Tages und die persönlichen Wünsche verquickt werden. Zweitens: Die Behörde, die unzweifelhaft das Recht und die Pflicht hat, sich auf den Standpunkt der von ihr nach bestem Wissen und Willen vorgeschriebenen Reglements zu stellen, erfährt über deren Wirksamkeit, was sie überhaupt erfährt, fast nur auf behördlichem Wege. Sie würde sicher dankbar sein, wenn ihr die Resultate ganz unbeteiligter Beobachter zur Verfügung ständen, d. h. von Männern, denen keine Vorliebe für das eigene Unterrichtsfach, für eine besondere Schulgattung oder für ein einzelnes Unterrichtsziel die Beobachtung erschwert. Denn es ist kein Geheimnis, daß nicht nur die tüchtigsten Lehrkräfte heutzutage sich in jede Form zu schmiegen wissen und Tüchtiges leisten; ob das Beste, wie sie unter anderen Bedingungen könnten und im Interesse des Unterrichts liegt, das ist überall sehr die Frage. Sie schweigen, arbeiten und ermüden, aber sie beobachten, und diese Beobachtungen gehen zumeist verloren. Davor können auch die Direktoren-Konferenzen nicht schützen; denn ihre Themen erörtern fast immer die Fragen, wie dem gegebenen Reglement zu genügen, nicht aber, wie es zu verbessern ist.

Nun, meine Herren, das führt abseits und zu der schwierigen Erörterung,

wie die Erfüllung der Zielforderungen und der Wettlauf nach den Berechtigungen mit der Freiheit unterrichtlicher Bewegung zu vereinigen ist. Auch hier wird aus der Fülle von Beobachtungen im einzelnen sich das wissenschaftliche Resultat ergeben, und auch hier erhoffe ich von naturwissenschaftlicher Art zu forschen das Beste. Möge ihre siegessichere Hilfe, entrückt der Unruhe der Zeit, möge mit ihr vereint die noch unerschöpfte Begeisterung des Lehrerstandes und seiner wahren Freunde auch diese Aufgabe in stiller, selbstloser Arbeit ihrer Lösung entgegenführen.

In der Diskussion, die sich an diesen mit lebhaftem Beifall aufgenommenen Vortrag knüpfte, stellte der Unterzeichnete die Frage, wie sich der Vortragende zu den neuesten ästhesiometrischen Untersuchungen über Ermüdung der Schüler stelle. Der Professor der Psychiatrie Kräpelin in Heidelberg, der sich gegen manche Methoden zur Feststellung geistiger Ermüdung sehr skeptisch geäußert hat, tritt für das Verfahren Griesbachs ein, den Grad der geistigen Abspannung aus der Verminderung der Sensibilität zu erschließen, wie solche Verminderung sich zeigt, wenn zwei von einander mehr oder minder abstehende Zirkelspitzen, auf die Haut gesetzt, nur als eine Spitze empfunden werden. Wir meinen, daß diese Methode nur dann wirklich einen Anspruch auf Sicherheit hätte, wenn man nachzuweisen vermöchte, daß die Abnahme des Empfindungsvermögens nur durch geistige Ermüdung, nicht auch durch verschiedene andere Ursachen bewirkt werden könne und daß durch geistige Ermüdung immer solche Abnahme erzeugt werde.

Hierauf erwiderte Dr. Schrader, daß ihm die ästhesiometrische Methode noch durchaus in den Anfängen zu stecken scheine, so daß darüber ein einigermaßen sicheres Urteil nicht möglich sei, und daß bei ihr zweifellos Täuschungen sehr leicht begegnen könnten. Rektor Burckhardt von Basel (Mathematiker und Physiker) bemerkte, er kenne Griesbachs Ästhesiometer, da der Mechaniker, der dieses Instrument in Basel herstelle, ihm dasselbe zur Kenntnisnahme vorgelegt habe. Versuche damit aber habe er nicht gemacht und könne deswegen über die Ergebnisse der Messungen nicht selbständig urteilen. Jedenfalls aber scheint ihm der Untersuchung wert, ob nicht ganz andere Faktoren als die Schulmüdigkeit bei der verminderten Wahrnehmung des Abstandes der beiden Zirkelspitzen von Einfluß sein könnten, z. B. der Grad und die Art der Ernährung des zu Untersuchenden. Übrigens würden Ermüdungswirkungen ja auch mit anderen Hilfsmitteln untersucht, so mit Mosso's Ergometer. Fasse man aber auch alles in dieser Richtung Gethane zusammen, so müsse man sagen, daß man in Bezug auf das Ermüdungsproblem erst begonnen habe zu versuchen, ob man nicht zu wissenschaftlichen Resultaten gelangen könne.

Auf die Frage bezüglich der Bewährung ästhesiometrischer Untersuchungen ging ferner Prof. Dr. Ritter aus Ellwangen ein. Er berichtete, daß ihn die Mitteilungen über solche Messungen veranlaßt hätten, sich selbst an der vielversprechenden Arbeit zu beteiligen. Aber seine Ergebnisse hätten ihm die Behauptung, daß die Feinheit des Tastsinns durch geistige Anstrengung in meßbarer Weise beeinträchtigt

werde, durchaus nicht bestätigen wollen. Es sei sehr schwierig, eine ästhesiometrische Untersuchung vor Trübungen und Fälschungen durch Irrtümer zu sichern. Manchmal, und zwar bei Erwachsenen ebensogut wie bei Schülern, sei es ihm vorgekommen, daß die untersuchte Person, um nicht für stumpfsinnig zu gelten, behauptete, 2 Zirkelspitzen noch deutlich in geringem Abstand von einander zu unterscheiden, wenn nur eine auf die Haut aufgesetzt worden war. Sogar er selbst habe, von andern untersucht, bei ehrlichster Absicht mehrfach unrichtige Angaben dieser Art gemacht. Andererseits könne man oft beobachten, daß bei sehr weiter Öffnung des Zirkels die beiden gleichzeitig aufgesetzten Spitzen zunächst nicht als 2 erkannt würden, dagegen richtige und scharfe Unterscheidung eintrete, wenn man den Abstand verringere. Wer nun rasch und erwartungsvoll darauflos untersuche, könne unter diesen Umständen am Ende jedes von ihm erwartete Ergebnis herausbringen. Wie wenig die bisher gemachten Beobachtungen geeignet seien, praktische Schlüsse über den Schulunterricht zu stützen, das gehe eigentlich schon aus einigen mit voller Offenheit von Dr. Griesbach mitgeteilten Einzelheiten hervor. Ein Beispiel könne genügen. Es lautet: „Die Summe der Sensibilitätswerte an 6 Körperstellen betrug bei einem Lehrer, der von 7—11 Klassenunterricht hatte: um 7 Uhr 20, sie stieg nach Englisch auf 38, nach Geschichte auf 45, nach Französisch auf 48, nach Geschichte auf 51. Als der Betreffende dann noch von 11—12 eine Privatstunde im Englischen gab, sank die Zahl auf 32 herab, während sie um 8 Uhr schon 38 betragen hatte!“ Die Bemerkungen, welche Abicht im „Pädag. Wochenblatt“ 1898 Nr. 26 daran und an weitere Einzelheiten anknüpft, um die Folgerungen des Psychiaters Prof. Kräpelin abzuweisen, seien durchaus zutreffend. In sehr bestimmter Weise nehme übrigens auch Ebbinghaus in Breslau in einem sehr beachtenswerten Aufsatz der von ihm herausgegebenen „Zeitschr. f. Psychol. u. Physiol. d. S.“ 1897 S. 401ff. („Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkindern“) gegen seinen Heidelberger Kollegen Stellung. Aus mündlicher Unterhaltung mit einem dritten Fachmann, Prof. Rieger in Würzburg, weiß Ritter noch beizubringen, daß dieser den jetzt beliebten „Ästhesiometer“ für ebenso unbrauchbar hält, wie Mossos „Ergometer.“ Weiter sei dem angeführten Aufsatz von Ebbinghaus zu entnehmen, daß an Stelle von ästhesiometrischen Untersuchungen vor wenigen Jahren in Breslau andere angestellt worden seien, welche ebenfalls den Zweck hatten, die zunehmende Ermüdung der Schüler zu messen. Hierbei wurde von den Schülern die Lösung einfacher Rechenaufgaben verlangt, ferner Nachschreiben vorgesagter mehrstelliger Zahlen und Ergänzung verstümmelter deutscher Schrifttexte, und der Wert der zu verschiedenen Tageszeiten gelieferten, unter sich gleichartigen Leistungen wurde abgewogen. Das 2te und 3te dieser Untersuchungsmittel, berichtet Ritter, habe er ebenfalls schon zu erproben Anlaß genommen, und er sei, mit Ebbinghaus, überzeugt, daß damit mehr herauszubringen sei als mit Zirkelmessungen. Doch seien seine Versuche noch sehr lückenhaft, da er, wie Dr. Schrader, das Material der Schüler und die dem Unterricht bestimmte Zeit für zu kostbar halte, um viel damit zu experimentieren. Aber vielleicht biete sich gelegentlich ein corpus vile dar: Arrestanten.

Rektor Hirzel wies noch darauf hin, wie falsch häufig von den Wirkungen gewisser Ermüdungsexperimente auf die Effekte des Unterrichts geschlossen werde, wie es bei diesem doch wesentlich anders zugehe, wie hier ein Wechsel statthabe, wogegen bei jenen Experimenten ein ermüdendes Einerlei.

Im Schlußwort endlich machte Herr Dr. Schrader darauf aufmerksam, daß die aus ästhesiometrischen Beobachtungen gezogenen Schlüsse über Ermüdung der Tastorgane ohne Weiteres auf andere Empfindungsgebiete auszudehnen auch deshalb gewagt sei, weil man den funktionellen Zusammenhang der einzelnen Empfindungssphären noch keineswegs genügend kenne. Immerhin scheine es wünschenswert, derartige Untersuchungen mit wirklich geeigneten Apparaten und mit vorsichtiger Handhabung fortzusetzen. Vielleicht könnten sie doch, wenn sie mit den Ergebnissen anderer zur Feststellung geistiger Müdigkeit angewandter Methoden kombiniert würden, zur Entdeckung von Fehlern im Schulbetrieb führen. Durchaus nicht im Sinne naturwissenschaftlicher Forschung dagegen sei es, wenn aus den bisher vorliegenden Untersuchungen schon weitgehende Schlüsse mit dem Anspruch auf Zuverlässigkeit und praktische Berücksichtigung gezogen würden: ein nicht genügendes Beobachtungsmaterial habe häufig Resultate geliefert, die der Wirklichkeit geradezu entgegengesetzt gewesen.

Wir möchten hier noch die Bemerkung anschließen, daß uns die Schüler leichter zu ermüden scheinen, seitdem man so sorgfältig untersucht, ob sie nicht übermüdet sind. Das kategorische Soll und ein energischer Wille sind jedenfalls Faktoren, welche große Kraft für Bannung der Müdigkeit besitzen, aber das Pflichtgebot verstummt, der Wille erlahmt gern, besonders bei jüngeren Leuten, wenn sie die Vorstellung aufnehmen, es werde ihnen zu viel zugemutet.

Auf die Diskussion nach dem Vortrag des Oberlehrers Schrader[1]) folgte der des Geheimerats Jäger über

Stellung und Bedeutung des Griechischen im Organismus des Gymnasiums.[2])

Der richtige Ausgangspunkt für unsere Betrachtung ist die oft verkannte Thatsache, daß das Studium des Altertums für unsere Generationen mehr bedeutet und

---

[1]) Daß diese Diskussion nicht weiter auf einzelne Erörterungen des Schrader'schen Referats einging, wurde später von manchen, die ich sprach, bedauert. Der Grund davon lag meines Erachtens zum Teil in dem Vortrag selbst, dem ich gleichfalls aufrichtigen Beifall gezollt habe, der aber durch seine Form, durch die Art, wie oft eine Reihe sehr bemerkenswerter Gedanken einen ganz knappen Ausdruck gefunden hat und eng zusammengedrängt ist, ferner durch die Neuheit mancher Wendungen ein Vortrag mehr zum Lesen als zum Hören und zum Diskutieren ist. Vielleicht veranlassen einige Punkte desselben nach Drucklegung Diesen und Jenen zu einer nachträglichen Besprechung für oder wider in diesen Blättern. Ich denke dabei an die Bemerkungen über die psychologische Fundamentierung der Pädagogik und die Wirkungen der sogen. wissenschaftlichen Pädagogik auf die Praxis der Schule S. 118, an die Kritik der Herbart'schen Psychologie S. 118—121, an die Erörterung, welchen Wert im allgemeinen theoretische Konstruktionen für die Erfassung des Thatsächlichen haben S. 122—124, an die Darlegung, inwiefern die empirische Pädagogik ein wesentliches Fundament für die Psychologie biete S. 125 fg.

[2]) Der Vortragende hatte nur 30 Minuten zur Verfügung. J. [Er hatte bei Übernahme des Referats die Bedingung gestellt, daß ihm, um der Debatte Raum zu schaffen, verboten werden müsse, länger als 30 Min. zu reden. Red.]

ihnen mehr giebt, als es früheren Generationen war und gab — und dies aus dem einfachen Grunde, weil unsere Zeit nach und nach der Übertreibungen sich entschlagen und die griechisch-römische Welt mit dem nüchternen Urteil des Historikers zu betrachten gelernt hat. Wahrheit — die Dinge, auch die vergangenen, anzusehen wie sie wirklich sind, oder gewesen sind, ist immer ein gutes Ding und sie wird sich auch als die beste Waffe bewähren in dem uns aufgezwungenen Kampf gegen die Halbwahrheiten und ganzen Verkehrtheiten jener Dilettantenweisheit, welche die Brücken zwischen der Gegenwart und der Vergangenheit abbrechen und ihren modernen Menschen lediglich auf ein unmittelbar in Mark und Pfennige umzusetzendes Wissen stellen will.

Man braucht nicht zum tausendsten Mal zu wiederholen, daß bewußte Fühlung mit der Vergangenheit, also historische Bildung, unbedingt gefordert werden muß, wo Menschen in höherem Sinn erzogen werden sollen. In diesem höheren oder tieferen Sinn aber sollen diejenigen erzogen werden, die das Gymnasium besuchen und sich hier auf die in Staat und Gesellschaft verantwortlichsten Stellungen vorbereiten. Auf langsamem Wege, 9 Jahre lang, müssen sie sich mit einer Vergangenheit beschäftigen, die durch 1000 Wurzelfäden mit der Gegenwart zusammenhängend diese Gegenwart zugleich erklärt und von ihr erklärt wird, sie müssen das Ewige und Beständige vom Vergänglichen und Wechselnden unterscheiden, müssen menschliche Verhältnisse, die Menschen, den Menschen vielseitig und weit unter die Oberfläche tauchend kennen lernen. Daß dies nicht durch ein bloßes Sicherzählen- oder Vordemonstrierenlassen und Auswendiglernen geschehen kann, sondern nur durch eine produktive Thätigkeit, ein Nachdenken und Nachschaffen dessen, was als Gedachtes und Geschaffenes uns überliefert ist, leuchtet ein und zu diesem produktiven, nachschaffenden Arbeiten nötigt den Menschen die fremde Sprache: und zwar am besten die zugleich eine vergangene, rein geschichtlich gewordene Welt bedeutende Fremdsprache; mit ihr, in anderer Art, die Mathematik.

Gut, sagt man im gegnerischen Lager; aber dazu genügt, wenn es denn doch, wie wir eigentlich zugeben müssen, eine tote Sprache sein soll (die indes, beiläufig bemerkt, noch sehr lebendig ist) das Lateinische, und vielleicht ließe sich auf dieser Grundlage ein Kompromiß schließen. Das leuchtet allen Halbdenkern ein und darum ist hier der gefährliche Punkt — das Griechische fakultativ, für die künftigen Theologen und Philologen etwa, welche diese Herzenskündiger ja schon aus 10-, 12jährigen herauszufinden sich getrauen: vom andern Flügel hat man ganz im Gegensatz dazu das Griechische als erste, bevorzugte der beiden Sprachen postuliert. Von einer Reihe von Gelehrten des 16., 17., 18. und noch unseres Jahrhunderts ist dies geschehen — zuletzt so viel ich glaube von Eduard Hartmann —: es ist aber doch nur eine vereinzelte Gelehrtengrille geblieben, wie etwa Immanuel Bekker mit seinem Sohn das Griechische 3 Jahre vor dem Lateinischen angefangen hat, und wir brauchen uns damit nicht weiter zu beschäftigen. Das Lateinische muß das erste sein, muß die Prärogative der größeren Stundenzahl und einige andere Prärogativen haben, weil unserem Volk die höhere Kultur durch diese Sprache vermittelt worden ist, weil sie eben darum längere Zeit eine lebende Sprache geblieben und es in ge-

wissem Sinn noch ist — in den romanischen Sprachen, zum Teil im Englischen, wie auch in tausend Beziehungen unserer eigenen Sprache fortlebt, und weil sie durch ihre ganze Art sich für ein elementares Fremdsprach- also überhaupt Sprachstudium am besten und besser als das Griechische eignet, was sich am einfachsten in der Thatsache ausspricht, daß die lateinische Schrift die ist, deren fast alle europäischen Kulturnationen sich heute bedienen.

Warum aber muß zum Lateinischen auf dem Gymnasium das Griechische hinzukommen?

Wir antworten: zunächst weil für den 9jährigen Kursus, der erst Kindern, dann Knaben, dann Halbjünglingen, Jünglingen, ja, jungen Männern eine historisch-philosophische Bildung oder Vorbildung geben soll, jene eine Sprache nicht ausreicht, den wissenschaftlichen Trieb — den Trieb und Drang nach den letzten Gründen vorzudringen — unausrottbar und lebenskräftig einzuwurzeln, sondern durch eine zweite ergänzt werden muß, die mit jener ersten geschichtlich zusammenhängend den mit ihr sich Beschäftigenden noch eine erhebliche Strecke weiter aufwärts am Strom der Zeiten, den Quellgegenden näher führt, ihm somit den Blick in die Weite wie in die Tiefe schärft, ihm die Möglichkeit giebt, die Mittel zu vergleichen, mit denen verschiedene Sprachen das Denken, Fühlen, Wollen des Menschen, die Erlebnisse großer Völker ausdrücken. Zum zweiten: weil hier das schon errungene Sprachgefühl und Sprachbewußtsein angewendet wird auf ein Neues — ein zwar verwandtes, aber zugleich wesentlich anders geartetes Wissensgebiet, und zwar ein solches, das mit dem Tagesbedürfnis und Marktnutzen noch weniger zusammenhängt als das Lateinische — mit einem Wort, weil das Griechische in noch reinerem Sinn als das Lateinische eine gelehrte Sprache ist — was sich auf sinnenfällige Weise darin ausspricht, daß die griechischen Buchstaben anders geformt sind als die lateinischen, der Zugang zu diesem Wissensgebiet also die Erlernung eines neuen Alphabets verlangt.

Hier aber ist es, wo der Utilitarismus, vom naiven Dilettantismus bis zum selbstbewußtesten Banausentum, uns erwartet und mit „toter Gelehrsamkeit“ und was er sonst an Worten bereit hat, auf uns eindringt. Der Mehrzahl dieser Gegner würde man vergebens sagen, daß es allerdings eine tote Gelehrsamkeit und zwar auf allen Gebieten menschlichen Wissens giebt, aber auch eine lebendige, lebenschaffende, also nützliche. Heute aber muß man es gleichwohl einer Anschauungsweise gegenüber, die im Grunde jede Wissenschaft aufhebt, aussprechen, daß allerdings die Gelehrten in je ihrem Fache, es sei welches es wolle, die Aristokratie unter ihresgleichen bilden — eine Aristokratie, die nicht wie manchmal Aristokratien den Stillstand oder Rückschritt bedeutet, sondern vielmehr den Fortschritt, und an deren Existenz und Notwendigkeit zu erinnern in unserm Zeitalter demokratischer Mittelmäßigkeit gar sehr am Platze ist. Das Wissen um des Wissens willen, la lumière pour la lumière, wie es ein geistreicher Franzose ausgedrückt hat: und gar sehr ist zu wünschen, daß dieses Wissen um des Wissens willen, das was die Reklamehelden des Marktes die tote Gelehrsamkeit nennen und durch französisch oder englisch Parlieren ersetzen wollen, wieder mehr gewertet wird als geschieht. Ein Hauptmittel dafür

aber ist das Studium des Griechischen an unserem Gymnasium und zwar eben darum, weil wie bei der Mathematik der Gewinn, den es bringt, nicht an der Oberfläche liegt. Ich hatte einst Gelegenheit, keinen geringeren Mann als den Fürsten Bismarck zu fragen, ob er in seinem vielbewegten Leben Ursache gehabt habe, es zu bereuen, daß er seine Vorbildung auf einem preußischen humanistischen Gymnasium erhalten habe: dabei äußerte er, es sei eigentlich schade, daß Latein nicht mehr die Sprache der Diplomatie sei, es habe sich zu jener Zeit die Ueberlegenheit der deutschen Gelehrsamkeit geltend gemacht. Und ein andermal, als ein Teil der deutschen Lehrerschaft ihm ihre Huldigung zu seinem 80sten Geburtstage darbrachte, hörten wir ihn das gewichtige Wort von den Imponderabilien der Bildung aussprechen: auch bei unserem Gegenstand müssen wir stets daran denken, daß man nicht Alles, auch nicht mit der Goldwage, wägen und messen kann.

So ganz imponderabel aber ist der Gewinn, den das Studium des Griechischen auf dem Gymnasium verspricht, doch nicht.

Von dem nicht zufälligen, auch nicht unwichtigen, aber der großen Kulturfrage gegenüber doch nicht entscheidenden Umstand, daß wichtige Wissenszweige ihre Kunstausdrücke der griechischen Sprache entnehmen, rede ich hier nicht. Daß aber das Griechische beibehalten werden muß, weil Homer und Sophokles, Herodot und Thukydides, Plato und Demosthenes zu uns in dieser Sprache reden und daß es wünschenswert ist, daß ein starkes Kontingent von solchen, welche diese Werke im Original auf sich haben wirken lassen, über die leitenden Kreise unseres Volkes verteilt sei, — daß es eine Thorheit ist, zu behaupten, daß Übersetzungen denselben Dienst thun wie die Originale, — daß dieser Satz das Gegenteil ernster und strenger Wissenschaft und mithin auch ernster und strenger wissenschaftlicher Vorbildung bedeutet, darüber ist kein weiteres Wort zu verlieren. Das Griechische ist unentbehrlich, weil unsere Jugend, soweit sie für die leitenden Stellungen auf Gymnasien vorgebildet wird, damit aus denselben Quellen schöpft, wie die großen Geister unseres eigenen Volks, die Klopstock und Wieland, Lessing und Herder, Goethe und Schiller, und wie die führenden Geister der übrigen Kulturvölker, zwischen denen seit vielen Jahrhunderten die Kenntnis der alten Sprachen und der Welt des Altertums — und dies heißt des Griechischen und des Lateinischen, nicht blos der einen oder der anderen dieser Sprachen — ein Band und Verständigungsmittel im tiefsten Sinn gewesen ist und noch ist.

Hier nun, an dieser Stelle wird man versucht sein, der Begeisterung für die Welt der ewigen Besitztümer, der κτήματα ἐς ἀεὶ der griechischen Litteratur Raum zu geben, — von dem heiligen Feuer des Idealismus zu reden, das unsere Gymnasialjugend, wenn sie dereinst ins Mannesalter getreten sei, zu hüten haben werde. Ich will dieser Versuchung aber widerstehen und nur auf Eines, freilich das wichtigste Moment hinweisen, das wir im Auge haben müssen, wo wir von der Bedeutung des Griechischen im Organismus der Gymnasialerziehung sprechen. Die Griechen sind die erste Gemeinschaft von Menschen gewesen, bei denen ein sittlicher Begriff von unermeßlicher Bedeutung, eine Kraft, die in der That noch viel größere Wunder vollbracht hat als Dampf und Elektrizität, erstmals ins Leben getreten

ist: — der Begriff der **Freiheit**, von der wir Wort und Sache in der ganzen Litteratur des Orients, auch im Alten Testament vergebens suchen werden. Dieser ethische Wert oder Begriff oder wie wir es nennen wollen, diese Kraft, dieselbe, auf der unsere ganze abendländische Bildung und Lebensführung beruht, tritt uns mit ihren Segnungen und ihren Gefahren beim griechischen Volk zuerst entgegen, — anders, ursprünglicher, frischer, tiefer als beim römischen oder in jeder späteren Welt. Und darum verlangen wir, daß unsere gymnasiale Jugend mit diesem Volke, das eben durch jene neue ethische Kraft für alle Kultur aller Folgezeit bahnbrechend geworden ist, in eine unmittelbare Berührung komme, seine Sprache lerne, das heißt mit anderen Worten, seine Ideenwelt kennen lerne und an ihr sich bilde. Wo wäre ein vollwertiger Ersatz für jene Stellen aus Herodot, wo jenes noch junge Freiheitsgefühl in schlichten Worten ursprünglichster Begeisterung sich ausspricht: in dem Gespräch der beiden ausgelieferten Spartaner mit dem persischen Großen Hydarnes zu Susa (7, 135) „das Unterthansein kennst du freilich, die Freiheit aber hast du noch nicht gekostet, ob sie süß ist oder nicht: denn wenn du ihre Kraft erfahren, so würdest du uns raten, nicht blos mit Lanzen, sondern selbst mit der Axt für sie zu kämpfen", — oder die Unterredung des Xerxes und des Demaratos: „frei wie sie sind, sind sie doch nicht in Allem frei: denn über ihnen ist als ein Herr das Gesetz, das sie noch mehr fürchten, als die Deinigen dich:" oder die recht eigentlich klassische Stelle in der Anabasis, wo der hochbegabte Barbarenfürst die Hauptleute seiner griechischen Söldner, die doch nicht gerade die auserkorensten ihrer Landsleute waren, um ihre Freiheit beneidet, deren Wirkungen er sieht, ohne ihr Wesen begreifen zu können. Angesichts solcher Stellen verstehen wir die edlen Worte, mit denen der jüngere Plinius dieser entschwundenen Morgenröte der Freiheit nachtrauert, indem er seinen Freund Maximus, der als Statthalter nach Achaia abzugehen im Begriff steht, ermahnt, nicht zu vergessen, daß er in ein Land geschickt werde, wo Humanität und Freiheit und das tägliche Brot (fruges) zuerst gefunden worden seien, zu Griechen, ad homines maxime homines, ad liberos maxime liberos — — quibus reliquam umbram et residuum libertatis nomen eripere durum ferreum barbarum esset. Wohlgemerkt aber: in diesen ethischen Begriff und alle, die daraus fließen, muß der Schüler hineinwachsen, man kann sie ihm nicht vorerzählen und vordemonstrieren und an die Tafel malen, wie die Kennzeichen einer Pflanzengattung: und darum müssen wir uns gegen diejenigen zur Wehre setzen, die, aufrichtige Freunde des Griechischen, wie sie versichern und wie wir ihnen gerne glauben, das Griechische erst spät mit sogenannten gereifteren Schülern anfangen wollen — aufrichtige, aber kurzsichtige Freunde.

Indes man wird mit diesem Idealismus bei Vielen, auch vielen Wohlmeinenden, die sich für die Erziehung unserer vaterländischen Jugend lebhaft interessieren, heute wenig ausrichten. Darum will ich meinen Vortrag noch mit einem derben Stück Realismus schließen, selbst auf die Gefahr hin, wiedereinmal der Grausamkeit beschuldigt zu werden, wie im Jahre 1890 von meinem verewigten Freund Otto Frick, als ich bei einem Referat über das Abiturientenexamen sagte, daß dies

Examen trotz aller möglichen Erleichterungen ein schweres bleiben müsse. Mein Realismus in der vorliegenden Frage besteht darin, daß das Griechische neben Latein und Mathematik ein schweres Fach ist, und ich daraus den Schluß ziehe, daß gerade darin, daß es weitere schwere Aufgaben stellt — Aufgaben die mit Fleiß und gutem Willen lösbar sind, die aber der Schüler nicht leicht nehmen kann, selbst wenn er es wollte — ein großer Teil seiner Stellung und seines Rechts im Organismus des Gymnasiums liegt, und daß wir eben deshalb es schon für Untertertia postulieren, entgegen dem preußischen Reformgymnasium, das ich überhaupt — denn in einem freien Lande und auf unserem Gebiet vor Allem muß man gerade heraussagen, was man denkt — für ein unnötiges und nur Verwirrung stiftendes Experiment halte.

Es ist an der Zeit, daß man dem ungesunden Hang zur geistigen Verweichlichung unserer Jugend, der weite Kreise ergriffen hat und der in dem demagogischen Zug vieler unserer Tagesblätter einen bereiten Bundesgenossen findet, ein ernsthaftes Wort entgegensetze, wenn es auch für den Augenblick wirkungslos verhallen mag. Man — unsere satten und genußfrohen Kreise wollen es ihrer Jugend möglichst bequem machen, wovon z. B. ein, nur ein Symptom das Verlangen nach völliger Freigebung des Nachmittags ist, sowie das Gezeter in den Lokalblättern, wenn ein Direktor beim Schwanken zwischen 19 und 20° R kein beneficium caloris bewilligt, — sie wollen ihr also auch die ernste, tiefbohrende Denkarbeit ersparen, die in der Beschäftigung mit dem Griechischen liegt. Dem will ich in aller Härte den Satz entgegenstellen, daß wer den leitenden Kreisen der Gesellschaft — der herrschenden Klasse in der Sprache der Sozialdemokraten — angehören will, sich dadurch allein legitimieren kann, daß er mehr, intensiver a r b e i t e t, als die übrigen,

daß zu diesem Zweck die Jugend dieser leitenden Kreise sowie alle, die in diese dereinst eintreten wollen, also unsere Gymnasialschüler, mehr und intensiver a r b e i t e n l e r n e n müssen,

daß dazu das Griechische neben Latein und Mathematik ein ganz besonders wertvolles, lohnendes, unentbehrliches Mittel ist,

und daß mithin es zu beseitigen wie der Dilettantismus der Mitsprechenden, es erst spät zu beginnen wie das Reformgymnasium will, die wissenschaftliche Bildung in unserm Vaterlande an einem Lebensteile schädigen heißt. Ich fasse meine Überzeugungen zusammen in folgenden

Thesen.

1. Eine Verdrängung des Griechischen vom Gymnasium oder auch nur seine weitere Schmälerung würde die wissenschaftliche Durchbildung unserer, für die höchstverantwortlichen Stellungen vorzubereitenden Jugend erheblich beeinträchtigen.

2. Sie würde zunächst einen guten Teil der Wirkungen des lateinischen Unterrichts lähmen und weiterhin den Gewinn des historischen Bildungsgangs, der das Gymnasium charakterisiert, in Frage stellen.

3. Daß das Gymnasium eine „Gelehrtenschule“ bleiben muß und das Griechische als eine „gelehrte Sprache“ seinen besondern Wert und Nutzen hat, wird nur von oberflächlich Urteilenden bestritten.

4. Das Studium des Griechischen verspricht den jetzigen Generationen größern Gewinn, als irgend einer früheren. Es verbindet Gegenwart mit einer im Geistesleben der führenden Dichter und Denker unserer Nation und der übrigen Kulturvölker fortlebenden Vergangenheit.

5. Es verspricht diesen Gewinn nur bei gründlicher, systematischer Erlernung, also längerem Einleben in die Sprache. Der Beginn ihres Studiums darf also nicht weiter als in's 4 Gymnasialjahr (Untertertia) verschoben werden.

6. Daß die Jugend, welche dereinst in leitenden Stellungen schwierigere Aufgaben zu lösen hat als andere, auch intensiver arbeiten muß, arbeiten lernen muß als andere, sollte selbstverständlich sein.

7. Und mithin muß das Griechische schon deshalb beibehalten und gepflegt werden, weil es mehr als alle vorgeschlagenen Ersatzmittel schwierige Aufgaben stellt. Die Versuche es zu verdrängen sind wie andere Mittel geistiger Verweichlichung zu bekämpfen.

Lebhafter und allgemeiner Beifall zeigte dem Redner, wie sehr er allen Versammelten aus der Seele gesprochen. So brachte denn die folgende Diskussion nicht Einwendungen, sondern nur Bestätigungen und Ergänzungen. Die bedeutendsten kamen von dem allverehrten Mann, der von der Gründung des Vereins an mehrere Jahre sein erster Vorsitzender gewesen ist. Eduard Zeller, dem alle vier Fakultäten gleicherweise die Doktorwürde erteilt haben, hat sich auch mit pädagogischen Fragen eingehend beschäftigt, und überaus wertvoll ist für alle Zeit seine Abhandlung „über die Bedeutung der Sprache und des Sprachunterrichts für das geistige Leben.“ Auch in den gegenwärtigen Schulkampf ist er wiederholt eingetreten und hat die Sache der humanistischen Schulbildung mit den Waffen verteidigt, welche ihm sein umfassender wissenschaftlicher Umblick und sein in die Tiefe dringender philosophischer Geist in die Hand gaben. Wenn er im Jahr 1892 bat, ihn, den bald achtzigjährigen, von den Aufgaben des Vereinsvorsitzenden zu entbinden und wenn er nicht lange darauf auch seine Lehrthätigkeit an der Berliner Universität aufgab und sich in seine schwäbische Heimat zurückzog, so würde daraus doch sehr mit Unrecht der Schluß gezogen werden, daß Zellers geistige Frische Einbuße erlitten habe: denn es ist das bei diesem aus der Südmark unseres Vaterlandes stammenden wissenschaftlichen Heros ebenso wenig der Fall, wie bei dem aus der Nordmark stammenden, fast gleichaltrigen, bei Theodor Mommsen. Einen höchst erfreulichen Beweis dafür erhielten wir durch Inhalt und Form des Votums, das Zeller nach Jägers Vortrag abgab, und durch die geradezu jugendliche Lebendigkeit, mit der er seine Überzeugung aussprach. Er hat die Güte gehabt, uns in Kürze den Hauptinhalt seiner Äußerung mit den folgenden Worten niederzuschreiben:

„Es hieße Eulen nach Athen tragen, wenn ich dem Herrn Vorredner für seinen trefflichen Vortrag meinerseits noch ausdrücklich die Anerkennung aussprechen

wollte, die Sie ihm soeben einmütig bezeugt haben. Noch weniger liegt es in meiner Absicht, ihm zu widersprechen; denn es ist mir in seiner Rede kein Punkt aufgestoßen, mit dem ich nicht einverstanden wäre. Wenn ich mir dennoch erlaubt habe, mich zum Worte zu melden, geschah dies nur, um eine der von dem Herrn Vorredner aufgestellten Thesen Ihrer Beachtung noch besonders zu empfehlen. Wenn die 5te von diesen verlangt, daß mit dem Unterricht im Griechischen nicht später als in Untertertia begonnen werde, so halte ich dies nicht allein für unbedingt richtig, sondern dieser Zeitpunkt ist mir eigentlich schon zu spät: ich hielte es für besser, wenn schon in Quarta damit angefangen würde. Ich selbst kam seiner Zeit durch besondere Umstände in den Fall, daß man mich noch vor Vollendung meines achten Lebensjahrs in den Anfangsgründen der griechischen Sprache zu unterrichten begann, und ich habe dies in der Folge stets als einen großen Vorteil empfunden. Denn je früher man die Elemente einer Sprache sich zu eigen macht, um so eher gewinnt man die Sicherheit in ihren grammatischen Grundlagen, ohne die es nicht möglich ist, zu ihrer freien Beherrschung zu gelangen. Der Unterricht der Knaben besteht großenteils in mechanischer, gedächtnismäßiger Aneignung des Lernstoffs, ihrer Entwicklungsstufe ist dieses überwiegend rezeptive Verhalten noch angemessen und sie finden sich deshalb auch leicht darein; wie der Knabe zum Jüngling wird, ändert sich dies: er bedarf reichlicherer Anregung zur Übung des Verstandes, des eigenen Urteils. Für den Zehn- oder Zwölfjährigen ist es noch ein lockendes Ziel des Ehrgeizes, die griechischen unregelmäßigen Zeitwörter ohne Fehler zu konjugieren; für den Fünfzehn- und Sechzehnjährigen nicht mehr. Es ist daher so unpsychologisch wie möglich, wenn man einen Unterricht, welcher an das Gedächtnis so bedeutende Ansprüche macht, wie der in den Elementen der griechischen Sprache, aus dem Lebensalter, für das er sich eignet, in ein solches verlegen will, welches ihm bei weitem nicht die gleiche Empfänglichkeit entgegenbringt; und es läßt sich nicht annehmen, daß der Zweck jenes Unterrichts auf diesem neuen Wege sich ebensogut erreichen lasse wie auf dem bisherigen. Das Gymnasium soll seine Schüler doch so weit bringen, daß sie ihren Homer, ihren Sophokles, ihren Plato ohne zu große Schwierigkeiten im Original zu lesen im Stande sind. Wie ist dies aber möglich, wenn sie sich noch in Obersekunda mit den Elementen der Grammatik herumschlagen müssen? Es handelt sich aber auch beim Unterricht im Griechischen nicht bloß um die Sprache und Litteratur. Mit der Sprache zieht vielmehr immer auch etwas von dem Geiste des Volkes, das diese Sprache geschaffen und gehandhabt hat, in die Seele des Lernenden ein; und der Unterricht im Griechischen soll uns nicht nur den Zugang zu den Schriftwerken der Griechen eröffnen, sondern er soll dazu dienen, daß die leitenden Klassen unseres Volkes in das geistige Leben einer Nation eingeführt werden, deren Kultur einen so wesentlichen Bestandteil der unsrigen — und nicht zum wenigsten auch unserer Religion — ausmacht. Dazu gehört aber, daß sie ihre Kenntnis derselben so viel wie möglich aus der ersten Hand, aus den fontes, nicht aus den rivuli, schöpfen; und dies wird ihnen um so leichter werden, je früher sie sich mit der Sprache vertraut gemacht haben, die der Träger jener Kultur gewesen ist."

Wir bedauern, nicht aus unserem Gedächtnis den Wortlaut dessen ergänzen zu können, was in dem vorstehenden Summarium fehlt. Der Wert, den das Erlernen des Griechischen für die Jugend hat, wurde ins hellste Licht gerückt, so daß wohl auch solche davon hätten überzeugt werden können, die infolge mittelmäßigen oder schlechten griechischen Unterrichts, den sie einst genossen haben, zu einem geringschätzigen Urteil über dieses Lehrfach gelangt sind. Zellers Ausführung und die Wärme, mit der sie von dem 84jährigen vorgetragen wurde, fanden lauten Widerhall.

Nach Zeller äußerte sich Geheimerat Wendt etwa folgendermaßen: „Unser patriotischer Geist fliegt jetzt weiter, als früher, im Raum, und es ist erfreulich, daß sich des deutschen Volkes Gesichtskreis immer weiter nach Süd und Ost ausdehnt. Aber auch die Dimension der Zeit fordert im geistigen Leben der Nation zur Erweiterung des Horizonts auf, und es ist eine unzweifelhafte Thatsache, daß der Humanismus, der seit fast vier Jahrhunderten der Träger unserer höheren Bildung war, seine volle Bedeutung erst dadurch gewonnen hat, daß er die dereinst für höchste Muster gehaltenen Römer immer mehr hinter die klassischen Werke der Hellenen zurücktreten ließ. Diesen ist in erster Linie der Aufschwung unserer eigenen Litteratur seit dem vorigen Jahrhundert zu danken. Damit hängt zusammen, daß auch im Gymnasium die Beschäftigung mit den Griechen immer wichtiger geworden ist, und, wenn mit vollem Recht gesagt wird, daß für uns Lebende das klassische Altertum erheblich wertvoller geworden sei, als für unsere Väter und Großväter, so gilt das vornehmlich von den Schriftstellern der Griechen, aus denen unsere Jugend einen klaren und überzeugenden Einblick in die Thatsache erhält, daß die gesamte humanistische Bildung der modernen Menschheit ihre wahren Wurzeln im alten Hellenentum hat, das, ob auch Jahrtausende hinter uns liegend, doch noch heute anregend und begeisternd unter uns fortlebt. Wer daher das Griechische zurückdrängen will, der stellt höchste Güter des deutschen Geisteslebens in Frage."

Rektor Hirzel konstatierte durch Anfrage, daß den Anschauungen, die in Jägers Thesen zum Ausdruck gekommen seien, alle Anwesenden zustimmten.[1])

Der unterzeichnete Berichterstatter wies darauf hin, daß die, welche das Latein im höheren Schulunterricht entschieden retten wollten, sehr verkehrt verführen, wenn sie das Griechische ganz oder als obligatorisches Fach preiszugeben bereit wären. Meinungsäußerungen und Thatsachen bewiesen, daß die Bestrebungen zur Beseitigung des klassischen Unterrichts keineswegs vor dem Latein Halt machten, und das sei sehr wohl begreiflich, da mit dem Griechischen der wertvollere Teil des klassischen Unterrichts falle. Das Latein habe dem Griechischen im deutschen Gym-

---

[1]) Wenn zu den Zustimmenden (wie aus der Präsenzliste erhellt) auch Lehrer württembergischer Realgymnasien gehörten, so hat man zu bedenken, daß eine Meinungsdifferenz, wie sie in Norddeutschland bezüglich der griechischen Frage zwischen Realgymnasiallehrern und Gymnasiallehrern oft vorkommt, in Württemberg kaum zu finden ist, daß der Hauptvertreter der dortigen Realgymnasien, Herr Oberstudienrat von Dillmann in Stuttgart, bei Darlegung des Lehrplans und Zwecks der von ihm geleiteten Anstalt im Jahr 1872 selbst lebhaft für den griechischen Unterricht eintrat und erklärte, das Realgymnasium würde seinem Ideal einen großen Schritt näher gerückt werden, wenn das Griechische in die obere Abteilung der Anstalt eingeführt würde, und um diesen Preis könne man daran denken, das Englische als obligatorisches Unterrichtsfach fallen zu lassen.

nasium die Bahn gebrochen, aber, nachdem das Wertverhältnis zwischen lateinischer und griechischer Sprache und Litteratur auch in unterrichtlicher Beziehung klar erkannt worden, habe das Latein am Griechischen seine beste Stütze, und sein Fortbestand werde schwer gefährdet, wo jenes weiche. Weiter ging der Unterzeichnete auf die Wechselbeziehung ein, die zwischen dem Griechischen und anderen Unterrichtsfächern des Gymnasiums zu deren wesentlicher Förderung besteht und die schon bei Fakultativerklärung des Griechischen schwer beeinträchtigt, wenn nicht gar aufgehoben werden würde. Denn wie sollten die unzähligen fruchtbaren Beziehungen zwischen dem griechischen Unterricht und dem deutschen, lateinischen, geschichtlichen, philosophischen und dem Religionsunterricht weiter gepflegt werden, falls nicht alle Schüler am griechischen Unterricht teilnähmen? Daß das Lateinische uns in manchem Betracht näher liege, müsse zugegeben, jedoch geleugnet werden, daß dies in jeder Hinsicht der Fall sei. In manchem Bezug liege uns nach dem Gang unserer Kulturentwicklung wieder das Griechische näher, und man könne z. B. behaupten, daß uns von allen Fremdsprachen die griechische in einer Hinsicht die wichtigste sein müsse: weil in ihr die Urkunden des christlichen Glaubens verfaßt seien. — Völlig stimmten wir dem Kollegen Jäger in seinen Bemerkungen über den Wert bei, den das Griechische auch um seiner Schwierigkeit willen hat, und in der Meinung, daß vom Gymnasium der Strömung energisch entgegengetreten werden müsse, die auf immer weitergehende Erleichterung der Schüler abziele.

Hierauf erklärte Dr. Wirz, Rektor der gymnasialen Abteilung der Zürcher Kantonsschule: „Als Leiter einer Anstalt, an welcher seit Jahrzehnten das Griechische fakultatives Fach ist und wo in den oberen Klassen oder Abteilungen oft das Schülerpersonal aus Griechen und Nichtgriechen gemischt ist, kann ich das, was Geh. Hofrat Uhlig über die Nachteile, die auf solche Weise auch den übrigen Lehrfächern erwachsen, nach meinen Erfahrungen und den Beobachtungen der anderen Lehrer in vollem Umfang bestätigen.“

Rektor Dr. Egelhaaf erklärte sich gleichfalls mit allem, was Jäger gesagt hatte, einverstanden. „Aber es genügt nicht, daß wir Philologen diese Überzeugung von der Unentbehrlichkeit des Griechischen haben; es gilt, diese Überzeugung auszubreiten, damit die Kraft des Ansturms gebrochen werde. Zu diesem Zweck muß erstens durch Wort und Schrift, vor allem auch durch die Presse auf weitere Kreise gewirkt und namentlich der häufige Einwand entkräftet werden, daß man ja das Wesentliche des Griechentums ohne die viele „Schinderei“ auf den Schulbänken gewinnen könne, indem man gute Übersetzungen lese. Das Wort Zellers, daß man aus den Quellen, nicht nur aus abgeleiteten Rinnsalen schöpfen müsse, trifft ins Schwarze. Zweitens müssen die Lehrer des Griechischen sich der schweren Verantwortlichkeit bewußt sein, welche heute gerade ihnen obliegt. Die griechische Litteratur muß so getrieben werden, daß sie die Jünglinge im Innersten erfaßt; was an Geschmack und Geist in dieser Richtung aufgeboten werden kann, es muß aufgeboten werden. Nur dann wird das Griechische uns erhalten bleiben, wenn wir es dahin bringen, daß unsere Schüler selbst als Herolde des Werts der griechischen Kultur aus dem Gymnasium hinausziehen, daß sie diesen

Teil ihrer Bildung um keinen Preis missen möchten. Darum muß die Losung lauten: die beste Kraft auf die gefährdetste Stelle — von ihrer Behauptung hängt der Bestand des humanistischen Gymnasiums und eines wesentlichen Teils unsrer geistigen Kultur ab."

Hierauf machte Dr. Burckhardt, Rektor des Gymnasiums in Basel, die interessante Mitteilung, daß auf sein (des Mathematikers) Betreiben vor 25 Jahren das Griechische an der von ihm geleiteten Anstalt obligatorisch gemacht worden sei, während es vordem fakultativ war, und daß sich die bestehende Einrichtung durchaus bewährt habe, daß sie insbesondere auch den Vorteil geboten, das Gymnasium vor der Überflutung mit Schülern zu bewahren, die ihrer Anlage und Neigung nach sich besser für den Realschulweg eigneten.[1])

Wir möchten hier zu dem, was Kollege Egelhaaf bemerkte, hinzufügen: zwar alle Schüler ohne Ausnahme für den griechischen Unterricht zu begeistern, ist ein Ziel, das man ebensowenig wird erreichen können, als allgemeine Begeisterung für andere Lehrfächer, die sehr intensive Anstrengung erfordern, z. B. Mathematik, Latein; aber das allerdings sollte immer erstrebt und erreicht werden, daß alle für sprachlich-litterarische Studien Interessierte und einigermaßen Begabte von dem griechischen Unterricht das Gefühl einer wesentlichen geistigen Förderung davontragen. Dann werden aus den Reihen der gegenwärtigen Gymnasiasten ebenso zahlreiche und ebenso entschiedene Verteidiger erstehen, wie solche 1888 aus der Zahl derer hervorgegangen sind, die vor einigen Jahrzehnten deutsche Gymnasien besucht haben.[2]) Was aber die ewige Anpreisung von Übersetzungen statt der Originale betrifft, so ist die Behauptung der pädagogischen Gleichwertigkeit von beiden für jeden denkenden Beurteiler geradezu unverständlich, nicht bloß deswegen, weil keine Übersetzung besonders griechischer Autoren das Original deckt, und weil das Kennenlernen einer kunstvoll entwickelten Fremdsprache und ihre Vergleichung mit der Muttersprache ganz abgesehen von dem Inhalt der gelesenen Litteraturwerke einen wesentlichen geistigen Gewinn bringt, sondern fast noch mehr deshalb, weil den Schülern bei der Lesung der Originale eine für Ausbildung ihres Verstandes höchst förderliche Aufgabe gestellt wird, die bei Lektüre der Übersetzungen fortfällt, die Aufgabe, auf Grund genauer sprachlicher Kenntnisse sich das Verständnis des Autors zu erarbeiten. Wer das übersieht, müßte es konsequenterweise etwa auch für gleichwertig ansehen, ob Jemand mathematische oder physikalische Sätze herzuleiten, über ihre Begründung Auskunft zu geben weiß, oder ob er diese Sätze ohne jede Kenntnis der Gründe aufnimmt und reproduziert.

Geh. Rat Schrader konnte die Verhandlungen mit einem freudigen Rückblick auf die Einigkeit der Versammelten in den wichtigen Fragen, die verhandelt wor-

[1]) Man gestatte mir hier eine persönliche Bemerkung, den Ausdruck der Freude, daß ich nach dreißig Jahren wieder einmal im Verein mit meinem verehrten Kollegen Burckhardt auf einer Lehrerversammlung für den vollen humanistischen Unterricht eintreten konnte. Die mannigfachen Erfahrungen und Erlebnisse während der letzten drei Jahrzehnte haben uns in unsern im Oktober 1868 auf der St. Galler Versammlung schweizerischer Gymnasiallehrer vertretenen Ansichten nur befestigt.

[2]) In der „Heidelberger Erklärung" war ausdrücklich die Forderung gestellt, daß an der den Gymnasien eigentümlichen Beschäftigung mit griechischer Sprache und Litteratur festzuhalten sei.

den waren, und auf die von Jahr zu Jahr wachsende Bedeutung unserer Vereinigungen schließen.[1]) Wir dürfen hoffen, daß dem auch die Zusammenkunft von Vereinsmitgliedern im Anschluß an die nächstjährige Philologenversammlung zu Bremen entsprechen wird. Die beiden für die dortige Verhandlung gewählten Themen sind, meinen wir, durchaus zeitgemäß. Das thörichte Gerede über die völlige Unfruchtbarkeit, ja Schädlichkeit der Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische und Griechische fordert uns dazu auf, einmal in gemeinsamer Erörterung festzustellen, welchen Nutzen solche Übungen haben und in welchem Umfang sie getrieben werden sollen. Das immer weitergehende Bestreben ferner, den Schülern die Arbeit zu erleichtern und geistige Anstrengung zu ersparen, wie es sich nicht am wenigsten in einer großen Reihe von Schulkommentaren zu lateinischen und griechischen Autoren zeigt, veranlaßt zu der Erwägung, welche Art von Präparationshilfen wirklich förderlich seien und was den Schülern auf den verschiedenen Stufen hinsichtlich der häuslichen Vorbereitung auf die Lektüre der Klassiker zugemutet werden könne. Über das letztere Thema wird Rektor Lechner von Nürnberg referieren, die Diskussion des ersteren wird, wenn dies Niemand sonst zu übernehmen geneigt ist, der Unterzeichnete einzuleiten bemüht sein.

Im Hinblick auf die fortwährend zunehmende Beteiligung an unseren Versammlungen und auf die lebhafte und allseitige Anteilnahme der Versammelten an den Erörterungsgegenständen rufen wir den Vereinsmitgliedern ein hoffnungsvolles: Auf Wiedersehen in Bremen Ende September 1899, zu. Möchte doch Keiner vergessen, daß wir in einer Zeit leben, wo alle zusammenstehen müssen, um das kostbare Gut der humanistischen Schulbildung unserem Vaterland ungeschmälert und mit den Wirkungen zu erhalten, die bisher aus ihm erwachsen sind!

G. Uhlig.

Im Anschluß an den obigen Bericht folgt eine Mitteilung über

die diesjährige Versammlung des württembergischen Gymnasiallehrervereins,

die am Tage nach unserer Versammlung ebenfalls zu Stuttgart stattfand und gleichfalls sehr zahlreich besucht war, die auch der Kultusminister Dr. von Sarwey während ihrer fünfstündigen Dauer mit seiner Anwesenheit beehrte. Waren dem Rufe des Gymnasialvereins für den voraufgehenden Tag auch viele Württemberger gefolgt, die bis dahin zu diesem Verband in keiner Beziehung gestanden hatten, so entsprachen umgekehrt gar manche Nichtwürttemberger unseres Vereins am 1. Juni der freundlichen Einladung des württembergischen Verbandes, und sicher wird es Keiner von ihnen bedauert haben.

---

[1]) Daß auch der zweite Akt der Versammlung befriedigend verlief, wird man sich nach dem Verlauf des ersten vorstellen können. Doch möge ausdrücklich bemerkt werden, wie bei dem Mittagsmahl, das auch durch die Anwesenheit von Damen, so der Lebensgefährtin unseres Ehrenmitgliedes, geschmückt war, neben manchem heiteren Wort dem Ernst in erhebender Weise sein Recht wurde, in Huldigungen, die hochstehenden, sowie nahestehenden Personen dargebracht wurden, und in Ansprachen, die den uns alle bewegenden Ideen galten. Auch hier erfaßte die Gemüter wohl am tiefsten der Älteste unter uns, μετὰ δὲ τριτάτοισιν ἄνασσεν. Der Scherz fand seinen einschlagendsten Ausdruck durch eine Dichtung in teils griechischer Sprache, teils schwäbischer Mundart, die Rektor Hirzel von Ulm, ihr Autor, überaus wirkungsvoll vortrug.

Den ersten Teil der Sitzung bildete eine Jubiläumsfeier. Am 1. Juni 1848 hatte Präsident von Planck seine Amtsthätigkeit als Lehrer begonnen. Die letzte Stellung, die er als praktischer Schulmann bekleidete, war das Rektorat des Stuttgarter Karlsgymnasiums, an dessen Spitze er eine längere Reihe von Jahren gestanden hat. Als der unvergeßliche Ministerialdirektor Dorn gestorben war, entschloß sich die Regierung, wieder einen Pädagogen in die wichtige Stelle eines Direktors der Kultministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen zu berufen, und die Wahl fiel auf Planck. War er ein begeisternder Lehrer und ein allverehrter Anstaltsleiter, dem man mit Freuden folgte, gewesen, so entfaltete er von nun an eine höchst segensreiche Thätigkeit für das gesamte höhere Schulwesen seines Heimatlandes, und nicht am wenigsten war er in seiner neuen Stellung um die Standesangelegenheiten der Lehrer an den württembergischen Gymnasien und Realschulen bemüht: war er doch schon vorher für bessernde Veränderungen in dieser Richtung eingetreten, als Vorsitzender des württembergischen Gymnasiallehrervereins. So ist denn die Dankbarkeit der Lehrerschaft des Landes gegen diesen Mann, der mit dem 1. Juni des l. J. in den Ruhestand trat, eine vielfach begründete und tiefgefühlte. Sie fand in einer Adresse, die verlesen wurde, schönen Ausdruck, sowie in einer einleitenden Ansprache dessen, der jetzt, wie einst Planck, vom Schulkatheder und von der Thätigkeit eines Vereinsvorstandes in administrative Wirksamkeit übergetreten ist, des Professors Hauber. Planck erwiderte mit einer ebenso interessanten als erwärmenden Schilderung seines Lebenslaufes und seiner Bestrebungen, die hoffentlich in den „Südwestdeutschen Schulblättern" zum Abdruck gelangen wird.

Die Verhandlungen des Vereins betrafen zwei Unterrichtsfragen und eine Standesfrage.

Über die Verteilung des mathematischen Lehrstoffes an die Gymnasialklassen wurde lebhaft auf Grund von zwei Referaten und von Thesen disputiert, wobei sehr wohlthuend die Abwesenheit jedes grundsätzlichen Gegensatzes zwischen den Vertretern der Mathematik und denen der Philologie war, eines Gegensatzes, der sonst ja nicht selten hervortritt und die Streitenden, indem sie für ihr Fach eintreten, das Wohl des Schülers aus den Augen verlieren läßt. Das, worüber man sich neben manchen Meinungsverschiedenheiten einigte, waren besonders zwei Punkte: 1) das geometrische Zeichnen soll als selbständiges Fach aus dem Gymnasialunterricht (in Kl. IV, = unserer Quarta) wegfallen; 2) der eigentliche mathematische Unterricht soll nicht vor Kl. VI (unserer Obertertia) beginnen: die drei für Mathematik angesetzten Wochenstunden der Kl. V (= Untertertia) wären künftig dem bürgerlichen Rechnen zuzuweisen. Ja, nicht Wenige, auch unter den Mathematikern, stimmten sogar für den Vorschlag, die Mathematik erst im Obergymnasium (mit Untersekunda) zu beginnen, wo ihr in jeder Klasse 4 Wochenstunden zugewiesen sind. Wir sehen also hier das entgegengesetzte Streben, wie im sogenannten „Reformgymnasium", das der Mathematik in den mittleren Klassen mehr Raum zuweist, in den oberen den ihr bisher eingeräumten beschränkt. Welche von beiden Verfahrungsweisen wird der mathematischen Bildung der Schüler mehr

dienen? Ich glaube die württembergische. Denn in der Mathematik handelt es sich nicht, wie in den Sprachen, um ein reiches Gedächtnismaterial, das möglichst früh eingeprägt sein muß, um fest zu haften und sicher verwandt zu werden.

Es folgte die Behandlung der Frage, die gleicherweise jetzt in verschiedenen deutschen Staaten mit Recht viele Gemüter erregt und viele Federn in Bewegung setzt: wie die Lage der Hilfslehrer zu heben sei. Auch hier machte das Vorgehen der württembergischen Kollegen einen sehr wohlthuenden Eindruck. Nur einer derer, die sich an der Diskussion beteiligten, schoß manchmal über das Ziel. Die beiden Referenten, ein Hilfslehrer und ein Gymnasialrektor, zeigten so viel Ruhe und strenge Sachlichkeit, daß ihre Ausführungen nicht bloß die anwesenden Kollegen zu einstimmiger Gutheißung der Anträge veranlaßten, sondern auch gewiß eine günstige Wirkung bei dem anwesenden Leiter des württembergischen Unterrichtswesens erzielt haben. Bei der Ähnlichkeit der Bestrebungen in anderen deutschen Ländern wird es für manche unserer Leser nicht uninteressant sein zu erfahren, welche Resolution gefaßt wurde.

Die Landesversammlung beauftragt den Ausschuß, Folgendes bei der hohen Behörde in Anregung zu bringen:

1. Diejenigen Hilfslehrstellen, welche sich auf Grund der Frequenz der Anstalten, an denen sie eingerichtet sind, als dauernd notwendig erwiesen haben, sollen baldmöglichst in definitive Stellen verwandelt werden.

2. Bei den bestehen bleibenden Hilfslehrer- und Vikarstellen soll der Gehalt je gleichmäßig geregelt werden, womöglich so, daß derselbe im Laufe der Dienstzeit nach bestimmten Zeiträumen um bestimmte Summen aufsteigt; oder es mögen wenigstens den älteren Inhabern solcher Stellen bestimmt normierte Alterszulagen gewährt werden.

3. Der Wochengehalt der Stellvertreter und Amtsverweser soll eventuell mit Aufhebung des Unterschieds zwischen Professorats- und Präzeptoratskandidaten auf 38 Mk. 50 Pfg., oder doch solange noch beide Kategorien von Kandidaten bestehen, für die Professoratskandidaten auf 38 M. 50 Pfg., für die Präzeptoratskandidaten auf 35 Mk. erhöht werden.

4. Die Fortbezahlung des Gehalts der Stellvertreter und Amtsverweser während der Ferien soll in der Weise geregelt werden, daß der Gehalt über die ganze Vakanz bezahlt werden muß, wenn die derselben vorangehende Dienstleistung mindestens doppelt so lang dauerte als die anschließenden Ferien; andernfalls ist der Gehalt bis zur Mitte der Ferien fortzubezahlen.

5. In Krankheitsfällen ist der Gehalt bis zu 90 Tagen weiterzubezahlen.

6. Das Stellvertretungswesen soll verstaatlicht werden.

8. Es möge eine Summe in den Etat eingestellt werden, aus der solchen Kandidaten, die vorübergehend stellenlos sind, aber zur Verfügung der Behörde stehen, ein Bruchteil ihres Gehaltes weiterbezahlt wird.

8. Es möge alljährlich auf 1. Januar eine amtliche Kandidatenliste aufgestellt und darin diejenigen bezeichnet werden, welche im Lauf des Jahres Aussicht auf Verwendung haben.

Das wirkliche Kunststück, nach 4½ stündiger Verhandlung alle Anwesenden noch durch einen Vortrag zu fesseln, gelang schließlich dem Rektor Dr. Eble von Rottweil, an dessen gesunden Gedanken und glänzendem Darstellungstalent wir uns schon früher Gelegenheit hatten zu erfreuen. Es galt, die Schaffung und Einführung eines neuen deutschen Lesebuchs für die höheren Schulen Württembergs der Oberbehörde als eine bringliche Angelegenheit ans Herz zu legen, und das that Eble, obgleich er den beabsichtigten Vortrag wohl auf die Hälfte oder

noch einen geringeren Bruchteil zusammenschneiden mußte, in so vorzüglicher Weise, daß auch sein Antrag einstimmige Annahme fand.

Auch die Neuwahl des Vorstandes und des Ausschusses erlebten wir mit. Was wir dabei, wohl mit allen Anwesenden, lebhaft bedauerten, war, daß Kollege Hirzel von Ulm, der sich die größten Verdienste um den Verein und die Lehrerschaft der höheren Schulen in Württemberg erworben hat, die Wiederwahl zum Ausschußmitglied in unerbittlicher Weise ablehnte. Was uns darüber einigermaßen tröstet, ist, daß er im Vorstand des Gymnasialvereins ist und, so hoffen wir, auf Lebenszeit bleibt.

Bei dem folgenden gemeinsamen Mahl lernten wir dann noch manchen Kollegen als Redner kennen, so den nunmehr an Stelle des Oberstudienrates Hauber zum Vereinsvorstand gewählten Prof. Dr. Sigmund Herzog von Stuttgart, und was man von schwäbischer Beredsamkeit zu sagen weiß, von ihrem Schwung und ihrem Humor, das fanden wir wieder einmal reichlich bestätigt. Uns Gäste vertrat Oskar Jäger, der ad hoc natus factusque ist, nämlich dazu, ein Bindeglied zwischen den Württembergern und den nördlicheren Stämmen zu sein. Und er machte es auch diesmal gut: er sprach aus, was wir alle empfanden.. Wir fühlten uns eins und werden fest zusammenstehen, nach dem württembergischen Wahlspruch: „Furchtlos und treu"!

G. Uhlig.

Lehrkunst und Lehrhandwerk.

Aus Seminarvorträgen von **Oskar Jäger.**[1]) Wiesbaden 1897, C. G. Kunzes Nachfolger. 486 S. 8.

Ein Buch von Oskar Jäger zu lesen, wirkt erfrischend wie ein Gang durch neugepflügte Ackerfluren zur Frühlingszeit: „Die Erde dampft erquickenden Geruch." — Darf ich sagen, weshalb mir die Jäger'schen Schriften so wertvoll sind?

[1]) Die Bedeutung und Anregungskraft des Jäger'schen Buches zeigt sich auch klar in allen Rezensionen. Ich denke nicht an das reiche Lob. Ich denke daran, wie Jäger jeden Rezensenten gewissermaßen zwingt, seine Ansichten über eine große Reihe wichtiger Fragen zu äußern. So fehlt denn auch Widerspruch nicht. Jäger selbst würde sicher bedauern, solchen nicht hervorgerufen zu haben: er hätte dann das Gefühl, sich nicht immer deutlich genug ausgedrückt zu haben. Auch ich stimme nicht immer mit dem Freunde, doch davon bei andern Gelegenheiten. Heute bieten wir die umfängliche Besprechung eines Mannes, dem gewiß alle Leser, die ihn aus der Berliner Zeitschrift für Gymnasialwesen kennen, mit Freuden begegnen werden.

Wie Wendts, Kruses, Fries', Richard Richters, Loos' Rezensionen von Jägers Buch, so zeigt auch die vorliegende das Eigenartige der Anschauungen des Rezensenten in anregendster Weise. Auch, worin ich mit Herrn Direktor G. F. Müller in Blankenburg nicht übereinstimme, sei auf ein anderes Mal verspart. Nur eines soll hier nicht verschwiegen werden.

Ich habe mich über das, was ich an den neuen preußischen Lehrplänen auszusetzen habe, seit dem Jahre 1892 wiederholt ausgesprochen, zuletzt in den „sechs Thesen, die neuen Gymnasiallehrpläne betreffend", die im Jahrgang VI 1895 S. 170 stehen, und in der Kritik der Abschlußprüfung, die in Dresden vorgebracht und im Jahrg. VIII 1897 S. 157 abgedruckt ist. Dem Pessimismus aber, zu dem sich Kollege Müller bekennt, habe ich nicht nur niemals beigestimmt, sondern bin ihm auch mehrfach entgegengetreten, erstens, weil er nicht gerechtfertigt ist, und zweitens, weil er den humanistischen Schulstudien zweifellos großen Schaden bringt. Und daß irrt, wer da meint, daß mit der jetzt dem Lateinischen und Griechischen zugewiesenen Stundenzahl etwas der Mühe Wertes nicht mehr geleistet werden könne, dafür habe ich auch bei meinem jüngsten Aufenthalt in Berlin an verschiedenen Gymnasien Beweise empfangen.

Als ich ins Lehramt trat, waren die Kandidaten knapp. So kam es, daß ich ohne Probejahr oder sonst welche Vorbereitung gleich eine volle Lehrstelle an einem Gymnasium zu verwalten hatte. Ich mußte französischen und deutschen, lateinischen und griechischen (daneben auch hebräischen) Unterricht in den mittlern Klassen erteilen. Angeleitet hat mich niemand; ich machte es zunächst etwa so, wie meine Lehrer es gemacht hatten, fragte den einen oder andern ältern Kollegen um Rat und las eifrig in den Gymnasialpädagogiken. Vor allem beschäftigte mich der Unterricht im Deutschen, später auch der in der Geschichte. Für diesen haben mir Herbst und Jäger schon frühe geholfen, für jenen die bekannten Bücher von Wackernagel, Hiecke, Laas. Aber

> Vor jedem steht ein Bild des, was er werden soll;
> Solang' er das nicht ist, ist nicht sein Friede voll.

Ich hatte keinen Frieden, wenn meine Direktoren auch nicht unzufrieden mit mir waren. Der theoretischen Unterweisungen satt, hatte ich wiederholt, auch schriftlich, den Seufzer ausgestoßen: wenn doch einer käme und es vormachte, d. h. einmal den Hergang einer wirklichen Lehrstunde wahrheitsgetreu schilderte, doch müßte es ein Meister in seinem Fache sein! Da erhielt ich eines Tages einen Brief von Otto Frick, in dem er das Erscheinen der Lehrgänge und Lehrproben anzeigte und mich zur Mitarbeit aufforderte. Ich mußte für die Ehre danken, denn so hatte ich es nicht gemeint. Herbart — Ziller — Stoy: ach ja, es sind große Pädagogen und all die Lehrgänge waren und sind gewiß Muster- und Meisterlektionen; aber ich konnte mich nicht nach ihnen bilden, in *meiner* Brust erweckten sie keinen

---

Was speziell bei sechs Jahren *griechischen* Unterrichts mit 6 wöchentlichen Stunden geleistet werden kann, davon habe ich mit Abdruck von Prüfungsarbeiten aus verschiedenen badischen Gymnasien im Jahrgang IV 1893 S. 132—138 Proben gegeben, die Kollege Müller wohl nicht als unter dem von ihm Gewünschten stehend bezeichnen wird. Auch daß die Präparation von Chorliedern bei der genannten Zahl von Jahren und Stunden ausgeschlossen sein sollte, kann ich nicht zugeben: ich habe mir erlaubt und erlaube mir solche zu fordern, wo nicht außergewöhnliche Schwierigkeiten vorliegen, auch wenn nicht ein ausführlicher oder ein knapper Kommentar die Schüler unterstützt, dann allerdings so, daß ich im Voraus diese und jene Belehrung gebe. Und Privatlektüre griechischer Autoren ist auch heute noch kein Mythus. Noch in dem eben abgelaufenen und dem vorhergehenden Schuljahr habe ich sie reichlich erlebt. In dem letzteren haben z. B. zwei unserer Oberprimaner aus freier Wahl die ganze Orestie des Äschylus mit dem Wecklein'schen Kommentar durchgearbeitet, kamen freilich am Ende jeder Woche zu mir mit Bezeichnung einiger Stellen, über die sie noch nicht im Klaren seien, aber zeigten mir durch diese Fragen und durch Übersetzung anderer Stellen, die ich sie aufschlagen ließ, nicht bloß redliches Bemühen, sondern sie hatten in der That die Sache, und keine leichte Sache, schließlich bewältigt und hatten große Freude daran. Also nur nicht verzweifeln!

Zum Verzweifeln würde ich Grund nur dann sehen, wenn die *Übungen in der Anwendung des Lateinischen und Griechischen* immer mehr zurückgedrängt werden sollten. Denn dann wäre es allerdings eines Tages mit freudiger Lektüre der Originale sicher zu Ende. Aber ich denke, daß in dieser Beziehung die preußische Unterrichtsverwaltung nie einen Zwang ausüben wird, der mit aller pädagogischen Erfahrung im Widerspruch stünde. Das griechische grammatische Pensum der Obersekunda den Schülern zu einem Besitz zu machen, über den sie bei der Lektüre sicher verfügen, das wird meines Erachtens nie recht gelingen ohne schriftliche Übungen. Aber daß solche nicht thatsächlich aus der preußischen Obersekunda ausgewiesen sind, habe ich z. B. an einem Berliner Gymnasium gesehen, wo mir der Direktor eine ganze Reihe griechischer Skripta zeigte, die seine Obersekundaner während des Winters teils zu Hause, teils als Extemporalia in der Klasse gefertigt hatten. Auch hat mir Geheimerat *Stauder* bei der letzten Unterredung, die ich mit ihm über diese Dinge hatte, bereitwillig zugestanden, daß, wo Unsicherheit des notwendigen grammatischen Wissens in den Primen sich zeige, nicht bloß grammatische Repetitionen, sondern auch Übungen stattfinden müßten. U.

Wiederhall. Ich mußte mir ferner meinen Weg suchen; gute Freunde und namentlich der Direktor, ein Schulmeister von Natur und von Gottes Gnaden, haben mir dabei treulich geholfen, direkt und besonders indirekt. So ging es denn, wie es ging. Da erschien Jägers Pädagogisches Testament, und ich fühlte mich recht getröstet. Denn so hatte ich es vielfach auch gemeint und gemacht, so hatte ich es dunkel gefühlt und so hätte ich es auch sagen können, wenn ichs gekonnt hätte: fast alles war mir aus der Seele gesprochen.

Ähnlich steht es mit diesem zweiten Teil des Pädagogischen Testaments, den Codicillen über Lehrkunst und Lehrhandwerk. Damit soll aber nicht gesagt sein, daß ich auf jedes Wort des Meisters schwöre.

Ich bin ein geschworener Feind der Lehrpläne von 1892, denn sie haben das humanistische Gymnasium in der Wurzel verdorben. Unser Gymnasium ist zwar immer noch die beste, aber keine gute Schule mehr (trotz Jäger). Das Lehrziel ist geblieben, aber der vorgeschriebene Weg führt nicht zum Ziel. Wir sollen unsere Schüler dahin bringen, daß sie einen deutschen Text fehlerfrei in das Lateinische übersetzen, daß sie den Virgil und Horaz, den Livius und Sallust, Cicero und Tacitus lesen können. Aber von den 86 wöchentlichen Stunden, die uns vor 1882 zur Verfügung standen, hat man uns 24 genommen und erst neuerdings wieder 3 mehr gestattet. Von der griechischen Lektüre heißt es in der Lehrordnung, sie müsse „unbeschadet der Gründlichkeit zumal auf der Oberstufe umfassender werden als bisher." Gleichzeitig aber zieht man von den noch gebliebenen 40 Stunden wieder 4 ab. Hier wird der Widerspruch zwischen Zweck und Mittel handgreiflich. Zu dieser Verstümmelung kommt dann noch die Verkürzung der häuslichen Aufgaben aus Angst vor dem Überbürdungsgeschrei, es soll soviel als möglich in der Klasse präpariert werden, und die Belastung mit den sog. kleineren Ausarbeitungen zu Nutz und Frommen des Deutschen, „das noch mehr als bisher in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts gerückt ist." Zu allem Unheil ist endlich auch noch der Unterricht in der alten Geschichte um ein ganzes Jahr geschmälert worden und damit wieder eine Möglichkeit geschwunden, unsere Schüler tiefer in das Geistes- und Kulturleben der alten Völker einzuführen. Da ich ehrlich sein will, muß ich behaupten: mit dem, was die neuen Lehrpläne gewähren und vorschreiben, läßt sich das, was sie fordern, nicht leisten, mit keiner Methode in der Welt leisten, auch mit Jägers Lehrkunst nicht. Uns Lehrern und besonders auch den Schülern, die man entlasten wollte, sind unerträgliche Lasten auferlegt. Kurz, ich bin Pessimist geworden und kann prinzipiell mit der herrschenden Lehrordnung nicht paktieren, wenn ich ihr auch gehorchen muß. Jäger ist Optimist und hat nach der magna clades seinen Frieden mit der neuen Herrin gemacht. Erleichtert worden mag ihm das sein durch die mancherlei Freiheiten, die er sich nimmt, durch die außerordentlich freie Art, wie er den preußischen Lehrplan von 1892 auslegt. Er beruft sich einmal auf Stauders Wort von der Bewegungsfreiheit, die man individualisierend den einzelnen Schulen gönnen wolle, als auf die magna charta libertatum, und sagt im Vorwort, an der Gebundenheit, die jetzt vielfach die Ausübung unseres Berufes kennzeichne, seien wir selbst schuld, nicht die Aufsichts-

behörden, die er immer liberal denkend gefunden habe. Wohl ihm! Darum macht er z. B. in der Erdkunde der Quinta zum Hauptpensum eine etwas ausgeführtere Geographie der außereuropäischen Erdteile und, um doch dem Lehrplan „seinen Willen zu thun", die „Erdkunde von Deutschland" zur Nebensache. Den Lehrplan der Tertien kehrt er um, also in Untertertia: Physische Erdkunde Deutschlands und Wiederholung des Pensums der Quinta, in Obertertia: Politische Erdkunde Deutschlands und Blick auf seinen Kolonialbesitz. Recht hat er, wie mir scheint; aber darf er denn das? Ferner verlangt er, und das mit vollem Rechte, viel mehr häusliche Skripta, lateinische und griechische, als die Lehrordnung erlaubt; desgl. häusliche Vorbereitung auf den Schriftsteller, Präparieren so früh und so viel als möglich; endlich sollen die Übersetzungen aus dem Griechischen und Lateinischen sowie die kleineren stilistischen Arbeiten in die deutschen Stunden, wohin sie gehören, gelegt werden. Ja, wenn das möglich wäre! Ich würde es mit Freuden begrüßen, aber helfen würde es auch nicht viel. Wir können nicht wiedererlangen mit Löffeln, was sie uns genommen haben mit Scheffeln. —

Jägers Buch zerfällt in drei Hauptteile. Im ersten schreitet er von Klasse zu Klasse bis Untersekunda einschließlich und innerhalb der Klasse von Fach zu Fach; jede Klasse wird in ihrer Eigentümlichkeit begriffen, gewissermaßen als Individualität gefaßt und charakterisiert. Im zweiten erörtert er einige Grundbegriffe der Erziehung und des Unterrichts. Im dritten durchschreitet er die oberen Klassen, so jedoch, daß die Fächer den Haupteinteilungsgrund abgeben, nicht, wie im ersten, die Klassen. Ein vierter Teil bietet anhangsweise: I. Ratschläge für das Hospitieren, nebst einer kurzen, nichtamtlichen Instruktion für Leiter und Mitleiter preußischer Seminarien. II. Schlußaufgaben. III. Über Vertretungsstunden. IV. Vier Skripta, Hausarbeit, im Anschluß an Gelesenes, nämlich Iccius, Horaz Oden I 29, Epp. I 12. V. Einige Thesen als Vorlage für eine Schlußbetrachtung, oder den Kandidaten beim Scheiden mitgegeben.

Ich werde mir erlauben, den Unterrichtsfächern, zu denen ich etwas zu bemerken habe, von Sexta bis Prima zu folgen.

1. Religionslehre. Es braucht kaum gesagt zu werden, daß auf evangelischen Gymnasien den Mittelpunkt des Religionsunterrichts die Bibel bildet, deren Mittelpunkt wieder Jesus Christus ist. Theologie haben wir nicht zu lehren, wohl aber dahin zu streben, daß auch in diesem Fache etwas Tüchtiges gelernt und der grauenhaften Unwissenheit in religiösen Dingen, in der Lehre und Geschichte unserer Kirche gesteuert werde. Die Hauptsachen bleiben indes immer die sittlichen und religiösen Wahrheiten, und Jäger zeigt an ausgewählten Abschnitten des alten wie des neuen Testamentes sehr schön, wie aus ihnen die Heilswahrheit, die ἀλήθεια εἰς εὐσέβειαν, entwickelt werden kann. Unser Hauptanliegen muß sein, den Schülern die h. Schrift zu einem lebendigen Wort zu machen, oder mit Jäger zu reden: „das Ziel würde sein, es dahin zu bringen, daß sie in den Schülern, allen, vielen, wenigen eben jenes Bekenntnis des Petrus: Herr, wohin sollen wir gehen? Du hast Worte des ewigen Lebens und wir haben geglaubt und erkannt, daß du bist Christus, der Sohn des lebendigen Gottes, — Wahrheit, Anfang ei-

nes Lebens in der Wahrheit, Anfang eines Lebens in Gott würde." Sollte dies nur bei einigen tiefer angelegten Naturen erreicht werden, so kann und soll doch eins bei allen hervorgerufen werden: „eine ernste Auffassung aller sittlich-religiösen Dinge und ein tieferes Interesse für die Probleme, welche das Christentum dem Wollen und Denken des Menschen stellt." — Soweit bin ich mit Jäger einverstanden. Selbstverständlich bekämpfe ich auch seine kräftigen Worte über Glauben und Unglauben nicht, noch weniger rede ich von seinem und meinem persönlichen Christentum. Aber das muß ich offen bekennen: ich habe eine andere Theologie als Jäger; ich gehöre der etwas geringschätzig behandelten „positiven" Richtung an, bin sogar — man erschrecke nicht! — „orthodox". Darum stehe ich anders zur biblischen Kritik, zur Kirche und deren Bekenntnissen. Von dem wissenschaftlichen und vollends dem pädagogisch-didaktischen Werte der destruktiven Kritik habe ich mich nie recht überzeugen können. Man mag den Schülern sagen, daß es so etwas giebt oder gegeben hat, wie man ihnen ja auch von einer homerischen Frage und einem Hofmann Peerlkamp gelegentlich etwas sagt. Aber nur keine Zeit damit vergeuden! Diese verwende ich lieber auf unsere Bekenntnisse, auf so wichtige historische Urkunden wie das Apostolikum, Nicänum, die Augsburgische Konfession, und auf den Katechismus, über dessen Behandlung Jäger nichts zu sagen hat. Dagegen gefällt es ihm, über das „sogenannte" Bekenntnis, über Sonntagschristentum, Pastorenjargon u. dgl. zu witzeln. Dieser Ton klingt sehr unerfreulich, vielleicht ist es auch nur der Ton, der verletzt. Ich gehe auf dies Kapitel nicht weiter ein.

Der Lehrplan für den Religionsunterricht, meint Jäger, sei etwas schnell zustande gekommen, und namentlich in der Vorschrift: in Untertertia das Reich Gottes im A. T., in Obertertia d. R. G. im N. T., wittert er die Hand eines theologisierenden Verfassers, „dem es darum zu thun war, eine bequem und kirchlich klingende Formel zu finden." Jäger will in beiden Tertien, diesen der Autorität besonders bedürfenden Klassen, ausschließlich das N. T. getrieben wissen: Leben und Wirksamkeit Jesu in ihrer Tiefe erstmals nach den Quellen vorgeführt, demnächst ebenso das Leben der urchristlichen Gemeinde, die Fülle neutestamentlicher Schrift vor den Knaben erstmals ausgebreitet. Das A. T. will er mit diesem „fürwitzigen" Alter nicht lesen, es gehöre nach Quarta. Auch verlangt er eine Schulbibel. — Mir scheint doch, als hätte der unbekannte Verfasser des Lehrplans den richtigen Gedanken gehabt, daß in Untertertia das zusammenhängende, mehr systematische, mehr wissenschaftliche Lesen der hl. Schrift anfangen solle. Warum wäre denn das A. T. für den Untertertianer keine „Autorität"? An einer Fülle imponierender Gestalten, an einem Reichtum ethischer und religiöser Grundwahrheiten fehlt es nicht, sollte ich meinen. Es sind diese ἱερὰ γράμματα, deren erziehlichen Wert Paulus im 2. Brief an seinen Timotheus preist (III, 15—17). Das N. T. kommt auf der Schule nicht zu kurz, auch wenn ihm nur das eine Jahr in Obertertia gewidmet wird. Den Katechismus mag man mit Rücksicht auf den Konfirmandenunterricht ruhen lassen. Später wird man ihn wieder aufnehmen müssen. Er läßt sich so behandeln, daß auch die älteren und reiferen Schüler großen Ge-

winn davon haben, wenn sie ihn recht inwendig lernen. Luther hat als alter Doktor noch den Katechismus gebetet und Leopold von Ranke ihn nicht umsonst so hoch gepriesen. Das Bedürfnis nach einer gereinigten Schulbibel habe ich nie verspürt. Glaubt ihr sie durchaus nötig zu haben, gut; aber dann fegt auch die alten und die neuen Klassiker, vornehmlich die deutschen, z. B. Hermann und Dorothea! Wendt hat in seinem Buche über den deutschen Unterricht darüber ein kräftiges Wort gesprochen, das ich freundlicher Beachtung empfehle. Ich denke aber, wir kommen über die bedenklichen Stellen ebenso hinweg, wie Jäger es von Karl Ludwig Roth erzählt. Im Religionsunterricht kommt es noch mehr als sonst auf die Persönlichkeit des Lehrers an, die „Richtung" ist weniger wichtig. Ich stelle mir Jäger „positiver" vor, als er sich selbst darstellt, und wenn er mich näher kennte, würde er mich trotz meiner Orthodoxie liberal genug finden, so daß wir uns getrost die Hände reichen könnten.

2. Deutsch. Weg mit dem landläufigen Gerede vom Deutschen als dem Mittelpunkt des gesamten Unterrichtes, weg mit der besondern „Pflege" des Patriotismus in diesen Stunden, weg mit den sogenannten freien Vorträgen! Weg auch mit der Bestimmung, die den deutschen Aufsatz zum alleinigen Maßstab für die Reife des Schülers macht. Gegen das alles habe ich mich ebenso entschieden wie Jäger oft genug ausgesprochen. Für die philosophische Propädeutik trete ich etwas entschiedener ein als Jäger (s. mein Referat über Gustav Wendts Buch in der Berliner Zeitschrift für Gymnasialwesen LI, 4). Was soll gelesen werden? In Obertertia nicht Tell, sondern Zriny oder lieber noch Ernst von Schwaben. In Untersekunda Hermann und Dorothea? Die Schüler verstehen die verborgene Schönheit des Gedichtes in seiner edlen Einfalt und stillen Größe nicht. Aber stofflich verstehen sie es vielleicht, und so mögen sie es lesen. Umzubringen ist das Gedicht ohnehin kaum. Möglicherweise weht sie doch ein Hauch homerischen Geistes an. In Obersekunda will Jäger mit mir die meiste Zeit auf mittelhochdeutsche Sprache und Dichtung verwenden. Das Lesen von Dramen soll nach Jäger ruhen, dafür Schillersche Gedichte, wie die Glocke, der Spaziergang u. a. eintreten. Nun halte auch ich zwar die Auswahl der Dramen „z. B. Wallenstein, Egmont, Götz" für höchst unglücklich — auf Götz und Egmont werden wir vermutlich verzichten müssen, sie mögen der Privatlektüre überlassen bleiben, aber Wallenstein gehört nach Prima. Indes möchte ich in O. II doch nicht ganz auf das Drama verzichten und schlage Maria Stuart vor. Muster der Behandlung außer Jägers trefflichen Winken bei Robert Heinrich Hiecke (Gesammelte Aufsätze zur deutschen Litteratur herausgegeben von G. Wendt, Hamm 1864) und L. Bellermann. Die früher an Wendt gerichtete Frage, wie er über Shakespeare denke, hat mir Jäger beantwortet: er will in den deutschen Stunden höchstens Macbeth behandelt wissen, und darüber freue ich mich. Jägers Polemik gegen den Lessingkultus billige ich nicht. Ich habe mit den prosaischen Schriften Lessings sehr gute Erfahrungen gemacht. Über Nathan den Weisen werde ich mich wohl mit Jäger besser verständigen als mit Wendt, aber vollkommen auch schwerlich. Goethes Tasso ist zu fein und liegt den meisten Primanern zu hoch; ich habe keine sonderlichen Erfolge damit erzielt. Das

Fragment des Demetrius lassen wir lieber auf sich beruhen. Es scheint eine Liebhaberei von Jäger zu sein. Der kleine Abschnitt über die neuere, neueste, nachgoethische Litteratur verdient besondere Beachtung. Diese ist nicht und soll nicht sein ein Studium auf der Schule. — Die Prosalektüre, das liegt in der Sache, bestimmt Jäger nicht näher. Wenn ich ihn recht verstehe, setzt er auch in den obern Klassen ein Lesebuch in den Händen der Schüler voraus. Wie denkt er über das Lesen einer Schillerschen Abhandlung in Oberprima?

Wie soll gelesen werden? Ohne viel Komment und Sekten, mit Luther zu reden, ohne einen Wust von Gelehrsamkeit, der das Gedicht erstickt. Nägelsbach ruft uns zu: laßt den Schriftsteller, das Schriftwerk vor den Schülern glänzen, nicht euch und eure Gelehrsamkeit! Wie geschieht das? Jäger giebt einige treffliche Ratschläge. Poesie will freilich empfunden, anempfunden und nachgefühlt werden; aber der Lehrer kann doch ein wenig zwischen dem Dichter und dem jugendlichen Leser vermitteln, Geschmack und Gefühl lassen sich bilden, die Phantasie läßt sich erregen und lenken. In den mittleren Klassen habe ich es bewährt gefunden, die Aufmerksamkeit auf den Unterschied prosaischer und poetischer Ausdrucksweise und Darstellung zu richten; mir schien es, als ob die Tertianer den Belehrungen über Metrik und Reim, über den bildlichen, metaphorischen Ausdruck mit Interesse folgten. Eine kleine Metaphernjagd machte ihnen Vergnügen, brachte ihnen auch Nutzen. Im übrigen weiß ich wohl, daß man mit der Poetik allein der Poesie nicht beikommt. Auch die Technik des Dramas thuts nicht. Aber sie ist doch unumgänglich nötig, und wenn sie sich auf Aristoteles, Lessing und andere tüchtige Ästhetiker stützt und in vernünftigen Grenzen hält, so wird sie zum Verständnis dramatischer Dichtkunst ihr gut Teil beitragen. Die dramatische „Geometrie" verwerfe ich so gut wie Jäger, aber wir wollen doch das Kind nicht mit dem Bade ausschütten und der Ästhetik überhaupt nicht den Krieg erklären. Die stoffliche, historische und ethische Seite soll durchaus zu ihrem Rechte kommen, in erster Linie sogar; die Idee oder „Seele" des Kunstwerks, ἦθος καὶ πάθος, das dichterische Feuer soll in der Seele des Lesers zünden. Versteht der Lehrer wie einst Koberstein oder ein Schüler gut vorzulesen, so trägt das außerordentlich zum Verständnis und zur Weckung der Begeisterung bei. Von dem Lesen mit verteilten Rollen, das Jäger merkwürdigerweise noch empfiehlt, wird man das kaum zu behaupten wagen. Ich bezeichne es nach wie vor als eine Verlegenheitsauskunft und sündhafte Zeitverschwendung.

3. Lateinisch und Griechisch. Hier schreibe ich mein eigenes Urteil: „Wer Pessimist ist, soll nicht Lehrer werden; wer eine Niederlage zu überdauern nicht stark genug ist, taugt nicht zum Soldaten, geschweige zum Führer." Es gereicht mir indessen zur Beruhigung, daß Jäger den neuen Lehrplan einer geradezu vernichtenden Kritik unterzieht. Wäre er gehalten, den Plan buchstäblich genau auszuführen, so würde er auch Pessimist werden. Aber gestützt auf die magna charta von 1890 reißt er alle Schranken nieder und stößt er alle Bestimmungen um; nur die Stundenzahl behält er bei, notgedrungen, den vorgeschriebenen Betrieb „interpretiert" er so, daß ungefähr das Gegenteil von dem Gewollten herauskommt. Er verlangt ein erhebliches Quantum häuslicher Arbeit: regelmäßige wöchentliche Skripta

im Lateinischen von Sexta bis Prima hin, desgl. im Griechischen bis Untersekunda, erst wöchentlich, dann alle vierzehn Tage; die schriftlichen Übersetzungen aus den fremden Sprachen sollen, wenn überhaupt, zu Hause oder in den deutschen Stunden angefertigt werden, auch die sog. stilistischen Ausarbeitungen werden auf die deutschen Stunden abgeschoben; das Präparieren und Vorpräparieren in der Klasse hat zu unterbleiben, hier giebt man in den ersten Stunden nur eine Anleitung zu vernünftiger häuslicher Vorbereitung, in den oberen Klassen auch dies nicht mehr; das Extemporieren, bei dem der Lehrer dem Schüler alles in den Mund streicht und dieser zuweilen zuschnappt oder seinerseits ein Wort herausstößt, hat gar keinen Wert, es hat Wert nur als eine durch gründliche Lektüre des Schriftstellers erworbene Fähigkeit und ist eine Kunst, die man am Ende der Stunde nach Erledigung des aufgegebenen Pensums oder an leichten Stellen etwa üben läßt. Durch solche und ähnliche Freiheiten bereitet sich Jäger den Boden, auf dem sich dann allerdings eine Mittelernte erzielen läßt. Allzureich fällt sie gleichwohl nicht aus, die geraubte Zeit läßt sich eben durch keine Klugheit und Energie einbringen. Es ist doch recht kümmerlich, was an lateinischer Poesie von Tertia bis Sekunda gelesen werden kann. Auch von Homer bringen wir, οἷοι νῦν βροτοί εἰσιν, nicht genug zustande. Unser Freund und Führer will deshalb eine gute deutsche Übersetzung (als ob wir die hätten!) in der Hand des Lehrers zum Vorlesen in der Klasse zulassen. Dagegen sträubt sich mein humanistisches Gewissen und mein philologischer Stolz. Reichen wir den Realisten den kleinen Finger, so werden sie die ganze Hand nehmen. Da seht ihrs, werden sie ausrufen, die Humanisten greifen selbst zu Übersetzungen! Da sind wir doch bessere Menschen. Wir lesen den ganzen Homer in deutscher Übertragung und führen so die Schüler, ohne sie mit „Präparieren" zu quälen, tiefer in den Geist des Dichters ein. Ich weiß ja, daß sie unrecht, zehnmal unrecht haben, und wer es nicht weiß, kann es aus Jägers Büchern lernen; aber ich muß unsern Gegnern zugeben, daß wir in eine Notlage versetzt sind und zum Sterben zu viel, zum Leben zu wenig Stunden haben. Die Schüler bringen von den unteren und mittleren Stufen nicht mehr genug mit, um auf den oberen ihre Klassiker mit einiger Leichtigkeit und Sicherheit lesen zu können. Die sophokleischen Chorlieder z. B. „können — einigermaßen analog den großen Reden bei Thukydides — überhaupt nur so gelesen werden, daß der Lehrer sie, so gut er selber es kann, Strophe um Strophe vorliest, sprachlich und soweit nötig sachlich erklärt, stückweise wörtlich übersetzt und dabei die Schüler, soviel diese können, mithelfen läßt: hier also wird allerdings in gewissem Sinne gemeinsam vorbereitet: alsdann übersetzt der Lehrer nach seinen besten Kräften zusammenfassend, und der Schüler muß dann zu Hause sehen, wie viel er sich davon wirklich angeeignet hat und, in der nächsten Stunde aufgerufen, den Beweis davon erbringen. Selbständige Bewältigung der Chorlieder kann man von Primanern fin de siècle nicht mehr verlangen." Klingt das nicht resigniert, fast pessimistisch? Jedenfalls ist dies Nicht-mehr-vermögen ein bedenkliches Symptom der Phthisis. Zur Ergänzung der Klassenlektüre fordern die Lehrpläne noch Privatlektüre, obwohl sie alles gethan haben, dieselbe unmöglich zu machen. Privatlektüre griechischer und römi-

scher Klassiker! Daran glaubt heutzutage kein Mensch mehr. Warum nicht? Weil von unten auf nicht genug Griechisch und Lateinisch gelernt wird, weil der Unwert, die Nutzlosigkeit, ja Schädlichkeit der humanistischen Studien von allen Dächern gepredigt wird. Glaubt man denn, unsere Schüler wüßten das nicht, sie verstopften ihre Ohren gegen diesen Sirenengesang? Aber ich muß eilen und kann nur noch einige desultorische Bemerkungen machen.

Den Unterschied von statarischer und kursorischer Lektüre, den Jäger ausmerzen möchte, fasse ich so auf, daß in jedem Schriftsteller nicht alles und jedes gleichmäßig durchgeknetet werde, sondern gewisse Partieen langsam oder recht langsam, andere wieder schneller oder schnell und sehr schnell zu lesen sind. Schimmelpfeng in Ilfeld hat darüber ein lehrreiches Programm geschrieben. — Gegen den Grammaticismus, die Stockphilologie oder wie man die Versündigung an den Schriftstellern nennen mag, die sie zu Jagdgründen für stilistische Phrasen und grammatische Regeln machte: gegen diese Unart der Interpretation, zu der eben die neuen Lehrpläne mit ihrer „gelegentlichen Ableitung von Regeln" bedenklich verführen, bin ich stets gewesen, Jäger auch, und doch müssen wir so schwer dafür büßen. Die Grammatik dient dem Verständnis des Schriftstellers. Melanchthon schreibt dankbar von seinem ersten Hauslehrer: adegit me, ut constructiones facerem; fecit me grammaticum. Ohne sichere grammatische Grundlage ist das Lesen der Schriftsteller ein planloses Hin- und Herraten. Die Grammatik hat aber auch ihren Zweck in sich: sprachlich-logische Schulung. Eine lateinische und griechische Schulgrammatik systematisch, d. h. wissenschaftlich durchzuarbeiten, gehört sich für eine „wissenschaftliche Elementarschule". Utinam bonus essem grammaticus! Mit diesen Worten Scaligers schloß Usener die Wiesbadener Philologen-Versammlung. Die neue Lehrordnung hat dem Geschrei über die Grammatik viel zu viel nachgegeben. Besonderer Ungunst erfreuen sich in Laienkreisen die griechischen unregelmäßigen Verba. Aber es hilft nichts: die attische Formenlehre muß, gehörig gesiebt und gesichtet, gelernt und „festgestampft" werden, wenn es auch nicht in der drastischen Weise des württembergischen Präzeptors geschieht, die Jäger so ergötzlich schildert. Warum dieser gegen die Formenextemporalia einen solchen Abscheu hat, begreife ich nicht. Ein solches δοκιμαστικὸν am Ende jedes Vierteljahres halte ich für sehr zweckmäßig. Den fleißigen Schülern macht es Freude, den trägen ist es ein Sporn. In meiner Praxis habe ich überhaupt nicht gefunden, daß die griechische Formenlehre den Schülern langweilig oder schrecklich gewesen wäre; gerade an die griech. Stunden in Tertia denke ich mit Vergnügen zurück. — Daß den reinen Atticisten gegenüber Herodot zu seinem Rechte gekommen und daß ebenso den puri puti Ciceroniani zum Trotz Tacitus in seine Würde eingesetzt worden ist, darüber freue ich mich mit Jäger. Aber nun außer ein paar Reden bloß Briefe von Cicero und keine einzige philosophische oder rhetorische Schrift? Das thut mir doch leid. — Auf die Metrik lege ich ein größeres Gewicht als anscheinend Jäger. Für Horaz Anschluß an das Heft von Köpke, womit Vorbereitung für Sophokles gewonnen ist, dessen Chorlieder nach dem metrischen Anhang von Wolff-Bellermann durchgegangen werden können.

4. Geschichte. Den Lehrplan in der Geschichte hat uns die sog. Abschlußprüfung, dieser Pfahl in unserem Fleische, verdorben. Diese geniale Erfindung, eine Abschlußprüfung da einzuschieben, wo gar nichts abgeschlossen wird, hat uns um ein ganzes Jahr alter Geschichte gebracht: ein unersetzlicher Verlust für die Einführung der Schüler in das Leben der Griechen und Römer. Ich bin erstaunt, daß Jäger sich damit zufrieden giebt. Hat ihn seine eigene These bestochen, daß ein großer Teil des Unterrichts auf Gymnasien Geschichtsunterricht ist? Denn das Gerede, als ob durch die mit Rücksicht auf die Geschichte getroffene Auswahl der griech. und lat. Lektüre und durch die nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte (dazu die Warnung S. 378) ein Ersatz geschafft würde, kann einen Mann von so eminentem Wirklichkeitssinne unmöglich täuschen. Wie stimmt der Seminarleiter mit dem Verfasser des Hülfsbuches, der ausdrücklich hervorhebt, „daß Geschichte des griechisch-römischen Altertums auf unsern Gymnasien auch fernerhin eingehend behandelt, daß sie studiert werden muß, weil man sich dadurch die Möglichkeit tieferen Verständnisses aller Geschichte und namentlich der vaterländischen erarbeitet“? In einem Jahr in einer Klasse kann aber die griechische und römische Geschichte nicht „eingehend“ behandelt, nicht „studiert“ werden: es bleibt, wenns hoch kommt, beim Einpauken des Kompendiums, jedenfalls bei Umrissen und Abrissen, und das ist kein fruchtbringender Geschichtsunterricht, kein Geschichtsstudium. Diesen Widerspruch wolle der Lehrer dem Schüler — denn das bin ich in diesem Fache geworden — nicht übel nehmen; sonst werde ich nicht widersprechen.

Auch den mathematischen Unterricht stört die Abschlußprüfung, denn sie anticipiert das Pensum der oberen Klassen und verführt durch Beibringung gewisser trigonometrischer und namentlich stereometrischer Formeln und Handgriffe, die auf dieser Stufe keinen bildenden Wert haben, zum Mechanismus und zur Routine, eine Gefahr, dem der Unterricht in der Mathematik ohnehin ausgesetzt ist — trotz der Fachmänner, die mich für diese Äußerung wohl in den großen Bann thun werden. Ich schätze aber den mathematischen Unterricht sehr hoch, der „bedenkt, was er vollbringt“ und die Schüler in der angewandten Logik (Kausalität, Induktion, Deduktion u. s. f.), im klaren, scharfen, schnellen Denken übt: eine philosophische Propädeutik ohnegleichen, der ich leider ebensowenig wie Jäger teilhaftig geworden bin. Dasselbe (nicht bloß diesen letzten Seufzer meine ich) gilt von der Naturgeschichte und Physik.

Was Jäger vom französischen Unterricht sagt, unterschreibe ich Wort für Wort. Ich begreife nicht, wie die Neusprachler sich darüber entrüsten können. Sie sollten Gott danken, daß sie jetzt auch auf dem humanistischen Gymnasium ein Arbeitsfeld haben, das des Schweißes der Edlen wert ist. „Bergfexe“ der Wissenschaft können wir nicht brauchen.

Das Englische ist bei uns für die Nichthebräer obligatorisch; es nehmen's auch die Hebräer mit, ohne sich überbürdet zu fühlen. Ein Drama von Shakespeare wird in Oberprima gelesen. Den hebräischen Unterricht habe ich, ohne so tief wie Jäger „eingedrungen worden“ zu sein, zehn Jahre lang auch an einige

Juristen, Mediziner und Soldaten erteilt. Auch heute noch nehmen nicht bloß Theologen und Philologen an diesem Unterrichte bei uns teil. Es kommt ganz auf den Lehrer an.

Ich schließe diesen Abschnitt mit den Worten meines Führers: „Man kann eine große Vorliebe für englische, französische, italienische Litteratur hegen und dabei der Ansicht sein, daß das beste Mittel, aufstrebende Jünglinge für diese Litteratur zu gewinnen, das sei, sie am Lateinischen und Griechischen dafür zu schulen." — —

Das erste Kapitel des zweiten Hauptteiles handelt von der Disziplin, disciplina, der niederen und höheren und höchsten. Mit Jäger der Meinung, daß häufig weichlicher und umständlicher verfahren wird, als die robuste Jugend selber es wünscht und versteht, bin ich für prompte Justiz und abgekürztes Verfahren, dann aber basta: μὴ μνησικακεῖν! Keine Gunstbuhlerei, keine herzlose Kälte, sondern männlich ernste Haltung: ist Gehorsam im Gemüte, wird nicht fern die Liebe sein. Als Vorbilder werden uns hingestellt Christian Märklin, Karl Ludwig Roth, Dietrich Landfermann. Ich kann die weisen Ratschläge für das weitverzweigte Geschäft nicht ausschreiben, beschränke mich daher und mache nur noch auf ein wichtiges Hilfsmittel aufmerksam. Der Lehrer emanzipiere sich soviel als möglich von dem Buche, dem Lehrbuche. Steckt er seine Nase fortwährend ins Buch, so kann er die Klasse nicht im Auge haben; dadurch verliert der Unterricht an Straffheit, Lebendigkeit und Frische.

Die hochtönende Rede vom erziehenden Unterricht führt Jäger auf das richtige Maß zurück. Wir haben es immer gewußt, daß wir vornehmlich durch den Unterricht erziehen; die überaus bezeichnenden und prägnanten Worte erudire, informare, educare sagten und sagen uns recht viel. Je besser der Unterricht ist, desto erziehlicher wirkt er. Den besten Unterricht erteilt der Lehrer, der außer einigem Talent und Verstand den Stoff beherrscht und neben dem festen Willen ein sicheres Wissen besitzt. Studieren, Weiterstudieren sei prora et puppis! Durch Arbeit erziehen wir zur Arbeit, durch Fleiß zum Fleiß. Daneben giebt die Schule ihren Zöglingen eine feste Lebensordnung, einen Beruf und noch manches andere, worüber man im Buche nachlesen mag.

Der Erziehung dienen auch die Schulandachten, und ich bin mit der Art, wie Jäger diese gestalten will, ganz einverstanden. Dagegen bedaure ich, daß er auch hier wieder sein Streitroß besteigt und gegen Dinge ficht, die nicht oder nicht mehr sind. Den Ausfall gegen die „christelnde Heuchelpädagogik" der fünfziger Jahre, gegen das „Sonntagschristentum" und andere Erscheinungen der Kirchlichkeit hätte er, meinen wir, dem Zelotismus jener Zeitungsschreiber überlassen können, die alle Äußerungen kirchlichen Lebens, die sie nicht verstehen, für Heuchelei oder Dummheit erklären. Er wundert sich darüber, daß ein Mann wie Wiese in seinen Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen sich dessen gar nicht zu erinnern scheine, daß es eine sehr ernsthafte Wissenschaft biblischer Kritik giebt, und bricht eine Lanze für die weiland Tübinger Schule. Nun, es ist nicht Bosheit oder konfessionelle

Borniertheit, wenn wir auf der Schule davon nichts wissen wollen. Hier mögen die Evangelien und apostolischen Schriften „gläubig und positiv“, wie Jäger es für Homer verlangt, gelesen werden. Alles hat seine Zeit, und die Tübinger Schule hat ihre Zeit gehabt. Warum sich dafür so ereifern? Statt aller Erörterungen berufe ich mich auf die Untersuchungen zum neutestamentlichen Kanon von Theodor Zahn und auf Adolf Harnacks Geschichte der altchristlichen Litteratur.

Doch nun brauche ich nicht weiter zu widersprechen, fortan segle ich wieder in demselben Fahrwasser wie Jäger. Ich beklage mit ihm den Turnfanatismus, in den wir durch ein falsch verstandenes Wort des Kaisers auf der Schulkonferenz von 1890 hineingeraten sind, und ich wünsche von ganzem Herzen, daß die überaus trefflichen Worte auf S. 276—280 nicht wirkungslos verhallen möchten. Ohne Klassenturnen wirds freilich nicht abgehen, aber drei Stunden die Woche! Und dann das „obligatorische Spielen“, diese musterhafte contradictio in adiecto! Die Schulmeisterei ist gar zu groß.

Turnen und Spielen machte früher einen sehr bedeutenden Teil des Kapitels aus, das Jäger „Vom Naturleben der Schule“ überschreibt. Er spricht darin von der hier und da heute noch geforderten Abschaffung des Nachmittagunterrichts, gegen die er sich mit Recht erklärt, von Spaziergängen und Klassenausflügen, von Zwang und Sitte, von Schülergesprächen, vom Materialismus, Verhältnis zu Religion und Kirche, von Festen im allgemeinen und vom Kaisersgeburtstag im besondern. Alle diese Dinge werden sich je nach der Größe und Lage der Stadt oder nach der Größe der Schule verschieden gestalten. Die „Richtlinien“ wird man sich gern gefallen lassen. — Wie Jäger „über Schule und Elternhaus“ denkt, wissen wir bereits. Sein Bestreben ist auch hier, aus den Abstraktionen, Phantasieen, Redensarten herauszukommen und die Dinge zu sehen, wie sie in Wirklichkeit sind. Die Schule soll den Eltern ihre Erziehungspflichten nicht abnehmen, vielmehr einschärfen. Sie kann und will z. B. die Knaben oder Jünglinge nicht zum Kirchenbesuch zwingen. Gewiß, von einem cogite intrare kann nicht die Rede sein: aber ermahnen dürfen wir doch und selbst ein gutes Beispiel geben. Ähnlich, nur umgekehrt steht es mit dem Wirtshausbesuch. Jäger schlägt folgende Gesetzgebung vor: „§ 1. Den Schülern der Prima ist der Besuch einer anständigen Wirtschaft gestattet. § 2. Den Schülern der übrigen Klassen ist der Besuch einer jeden Wirtschaft ohne Begleitung Erwachsener (als für sie unschicklich und ungeziemend) untersagt.“ Zu § 1 wird mancher Kollege, auch wenn er noch so liberal denkt, doch ein Fragezeichen setzen. Ich will nicht aus der Schule schwatzen, sondern nur sagen, daß ich sehr für ein „handgreiflich aristokratisches Privilegium“ bin und die Prima durchaus für die Aristokratie halte und gern als solche behandle. Aber was einem 16 bis 18jährigen Kaufmannslehrling gestattet ist, ziemt darum einem Primaner noch nicht. Es scheint mir nicht nötig zu sein, daß der „christliche Adel deutscher Nation“ Wirtschaften besucht. Aber ich bin kein Asket und will der Wirklichkeit gern Rechnung tragen. Nur fürchte ich den Mißbrauch der Vergünstigung. Die jüngeren Leute werden die eine oder andere Wirtschaft bald zur „Stamm- oder Corpskneipe“ ernennen und dort in Nachäffung studentischen Treibens ihre „Kom-

potationen" halten, zu denen die solideren Elemente sich einzufinden gezwungen werden, weil es „forsch" ist und niemand gern ein Philister oder Duckmäuser sein will. Indessen, man mag es ja versuchen; ich habe auch schon allerlei versucht, mit wechselndem Erfolge. Verbietet die Schule jeden Wirtshausbesuch in der Stadt, so wissen die Eltern, woran sie sind; achten sie nicht auf ihre Söhne, so ist es ihre Schuld, wenn diese Zeit und Geld vergeuden oder sich empfindliche Strafen zuziehen. Ausrotten werden wir, das weiß ich wohl, das Übel nicht; aber einschränken, eindämmen können wirs: es muß wie so manches andere in dieser unvollkommenen Welt getragen werden.

Das letzte Kapitel dieses Hauptteils „Von der Selbsterziehung des Lehrers" wollen wir uns alle ad notam nehmen.

Den Epilog knüpfe ich an den Prolog und wiederhole meinen Dank für den Genuß, die Belehrung und Stärkung, die ich aus dem Buche geschöpft habe. Es war mir ja nicht alles darin neu, diese und jene Wiederholung hätte ich missen können, hier und da mußte ich Zweifel oder Widerspruch erheben; andere werden anderes für diskutabel halten. Aber das wird jedermann zugeben: es ist ein grundgescheites und urgesundes Buch, das mit der ins Kraut geschossenen pädagogischen Phrase aufräumt. Der Wirklichkeitssinn, die Wahrhaftigkeit und der Freimut des Verfassers leuchten in jeder Zeile. Möchten recht viele, Kandidaten und Lehrer, Direktoren und Schulräte, seines Geistes einen Hauch verspüren!

Blankenburg am Harz. H. F. Müller.

Otto Ribbeck,

geb. zu Erfurt 23. Juli 1827,
gest. zu Leipzig 18. Juli 1898.

Nachdem im Beginn dieses Jahres wir und unsere Wissenschaft durch Erwin Rohdes Tod einen unersetzlichen Verlust erlitten, haben wir nun, ein halb Jahr später, nicht minder tief um Otto Ribbeck zu trauern, der als ein Lehrer und naher Freund, zeitweise — in Kiel und Leipzig — auch als Kollege mit Rohde innig verbunden war: nun sind sie auch im Tode vereint, ja wir wissen, daß der Schmerz um den allzu früh geschiedenen jüngeren Genossen wesentlich beitrug zur Verschlimmerung des Herzleidens, dem auch Ribbeck erlegen ist, und sein trotz höheren Alters unerwartetes Ende beschleunigt hat.

Noch war kein Jahr vergangen, seit R. in vollster Frische und Heiterkeit seinen siebzigsten Geburtstag gefeiert hatte, bei dem ihm Liebe und Verehrung von allen Seiten bezeugt wurde, auch in der Stiftung seiner Marmorbüste, die dem Bildhauer Seffner trefflich gelang. Wenige Monate vorher hatte R. bei dem fünfzigjährigen Jubiläum der Kgl. Sächs. Gesellschaft der Wissenschaften als Sekretär der philologisch-historischen Klasse mit der Anmut und Würde repräsentiert und gesprochen, die er in seinem Rektoratsjahr (1887/88) so besonders bewährt hatte; wenige Monate danach war er — trotz einer inzwischen überstandenen Erkrankung —

als zweiter Präsident der Dresdener Philologenversammlung vom Anfang bis zum Schluß unermüdlich in Teilnahme und Liebenswürdigkeit. Nahezu zwei Jahrzehnte früher (1869) hatte R. auf demselben Posten in Kiel gestanden und dazu seine vielseitig anregenden „Beiträge zur Lehre von den lateinischen Partikeln“ gespendet, nachdem er schon der Versammlung von Frankfurt (1861) mit seiner Behandlung der Königsrede aus dem Ödipus einen Anstoß gegeben hatte, dessen Wirkung noch heute in der Sophokleischen Kritik nachzittert. Auch an der wertvollsten Festgabe der Dresdener Versammlung, der Ausgabe der Theophrastischen Charaktere von Mitgliedern der philologischen Gesellschaft zu Leipzig war er durch Anregung und Beihilfe beteiligt. In seinem letzten Lebensjahr vermochte er ferner noch eine dritte, wesentlich veränderte und verkürzte Bearbeitung seines ersten Hauptwerkes zu Ende zu führen: Scaenicae Romanorum poesis fragmenta tertiis curis rec. O. R. Vol. I Tragicorum fragm. Lips. 1897, Vol. II Comicorum fragm. 1898 (die erste Bearbeitung war 1852. 1855, die zweite 1871. 1873 erschienen mit Widmungen an seinen Vater und Ritschl, resp. an Fleckeisen). Außerdem setzte er einem früh verstorbenen Lieblingsschüler Karl Buresch ein würdiges Denkmal durch Sammlung seiner hinterlassenen epigraphisch-geographischen Reisefrüchte „Aus Lydien“ (Leipzig 1898) und Abfassung eines biographischen Begleitwortes, das ein ergreifendes Bild dieses Forscherlebens, wie des unvergleichlich schönen Verhältnisses zwischen Schüler und Lehrer entwirft. Allein in der ersten Hälfte des Wintersemesters mußte R. seine Vorlesungen einstellen: und wenn auch sein Befinden wechselte, ihm noch manche Arbeit und manchen Plan gestattete — z. B. an der letzten Weihnachtsgabe für die klassische Philologie, dem neuentdeckten Bacchylides —, so machte doch das Leiden schnelle Fortschritte, der Versuch einer Kur in Nauheim mißlang, und nur die treueste, aufopfernste Pflege der geliebten Gattin und der Anteil treuer Freunde, sowie in den letzten Monaten ein öfteres Schwinden des Bewußtseins brachten Erleichterung bis zur Erlösung durch einen sanften Tod am 18. Juli.

Geboren war (Johannes Karl) Otto Ribbeck am 23. Juli 1827 zu Erfurt aus einer der Thüringer Protestantenfamilien, deren besonderer Beruf zur Pflege philologischer Studien im Eingang seiner Ritschl-Biographie so treffend bezeichnet wird. Schon in seinem fünften Jahr erfolgte die Versetzung des Vaters als Generalsuperintendent nach Breslau und 1843 nach Berlin: dort hatte O. R. das Friedrichsgymnasium besucht, hier absolvierte er die Primen auf dem Gymnasium zum grauen Kloster und begann Ostern 1845 bis dahin 1846 seine ernsten Studien bei Böckh, der gleich von vornherein seine Begriffe von der Altertumswissenschaft als solcher zu bilden und zu weiten wußte, und bei Lachmann, Trendelenburg, Bopp, Zumpt u. A. Noch fruchtbarer und wahrhaft entscheidend wurde aber die Fortführung seiner Studien in Bonn, wo auf der einen Seite Welckers sinniges Wesen und inniges Durchdringen von Sage, Dichtung und Kunst R. Bahnen eröffnete, in denen er allezeit mit Vorliebe wandelte, auf der anderen aber Ritschls, seines nächsten Landsmannes, energische Persönlichkeit und straffe Schulung ihn in den Grundlagen philologisch-grammatischer Forschung heimisch machte

Wie er Welcker in Geist und Art nahe blieb, so doch im ganzen Leben keinem mehr als Ritschl, dessen epochemachende Studien zur altlateinischen Epigraphik und Grammatik er (in Fleckeisens Jahrbüchern) mit so fruchtbaren Artikeln begleitete, daß Ritschl sie großenteils in den zweiten Band seiner Opuscula verwebte, — der sich mit ihm zuletzt 1876 auch in der Redaktion des Rheinischen Museums verband,[1]) — dessen würdigster Nachfolger er auf der Höhe seines Lebens (1877) in Leipzig zu mehr als zwanzigjähriger Thätigkeit wurde, und dessen groß und weit angelegtes Lebensbild (1. Bd. Leipzig 1879, 2. Bd. 1881) er nicht nur zu einem umfassenden „Beitrag zur Geschichte der Philologie" und des geistigen Lebens der Zeit zu gestalten wußte, sondern auch dermaßen mit eigener Auffassung und Beherrschung der Dinge durchtränkte, daß ohne jedes Hervortreten von Subjektivität wir mit dem Geschilderten auch das beste, treueste Bild von dem Biographen in uns aufnehmen.

Nach drei Semestern in Bonn, in denen R. auch Dahlmann, Löbell, Nitzsch, Urlichs und Schleicher gehört hatte, kehrte er nach Berlin zurück, wo nun Lachmann und Gerhard besonders auf ihn wirkten, auch Werder, Toelken und G. Curtius gehört wurden: und der letztere war sein erster Opponent bei der Promotion am 25. Mai 1849. Seinen Studien konnte R. den schönsten Abschluß geben durch eine Reise nach Italien (1852) mit reichem Ertrag für seine späteren Arbeiten, wie seine allgemeine Ausbildung und in vollem Genuß mit Freunden, wie Paul Heyse u. A. Italien blieb auch für ihn das Land der Sehnsucht, zu dem er öfter zurückkehrte, mit einem wahren Heimatsgefühl auch als er, schon 61jährig, aus besonderem Anlaß mit Bursch seine erste und einzige Fahrt nach Griechenland unternommen hatte. Nach der Heimkehr von der ersten Reise wurde er zunächst 1853 Mitglied des Böckh'schen Seminars für gelehrte Schulen und fand dann Verwendung als ordentlicher Gymnasiallehrer in Elberfeld 1854. Zugleich fand er das reichste, vollste Glück seines Lebens in der Ehe mit einer Tochter des Generals Baeyer, die mit tiefem Verständnis all seine Neigungen und Interessen teilte und trotz vielfacher Kränklichkeit immer und überall dem Gelehrten die behaglichste Häuslichkeit, seinen Freunden und Schülern den anregendsten Verkehr bot.

Die Laufbahn des bald und immer mehr bekannt gewordenen führte ihn schon 1856 nach Bern als außerordentlichen Professor und zugleich Lehrer der alten Sprachen am obern Gymnasium. Hier, wo er 1859 zum Ordinarius befördert wurde, gründete er auch das philologische Seminar. 1861 folgte er dann einem Rufe nach Basel. Gleichzeitig gründete er mit H. Köchly, W. Vischer u. A. das „Neue Schweizerische Museum" und eröffnete diese „Zeitschrift für die humanistischen Studien und das Gymnasialwesen in der Schweiz" mit der schönen Abhandlung „M. Porcius Cato Censorius als Schriftsteller", der außer kleineren Beiträgen noch seine Baseler Antrittsrede folgte „die symmetrische Komposition der antiken Poesie" — ein damals besonders aktuelles Thema, an dessen Erörterung sich R. vielfach und in verschiedener Form beteiligte. Von Basel, wo er auch am

[1]) die R. dann 1877 mit seinem Freunde Bücheler teilte.

Pädagogium in den alten Sprachen zu unterrichten hatte, ging R. schon 1862 nach Kiel und wurde hier in zehnjähriger gesegneter Wirksamkeit und in einem höchst angenehmen geselligen Leben mit Männern und Frauen, wie K. Weinhold, L. Hegewisch u. A. heimisch. Er war jetzt auf die akademische Thätigkeit beschränkt, hatte aber auch den Pflichten des Professors eloquentiæ zu genügen — mit wie feinem Geschmack und vielseitigem Wissen, dafür zeugen Reden, wie die über „Lessings Verhältnis zur Wissenschaft", „Griechenland und Deutschland", „Dämon und Genius", „Hybris", „Majestät", „Gesundheit des Staates", „Politische Anweisungen" (nach Plutarch) u. a. Dazu kamen Programme, wie das über den Dionysoskult in Attika, die epikritischen Bemerkungen zur Königsrede des Ödipus, über den Philoktet des Accius, die erste Tibullische und eine Properzische Elegie u. a. m. Einem öffentlichen Vortrag entstammt auch die feine litterarhistorische Skizze über Catull (1863), veranlaßt durch das endliche Erscheinen der congenialen Übersetzung von Th. Heyse, das dessen Neffen Paul und R. selbst verdankt wurde. Mit ähnlicher Meisterschaft hatte R. schon früher in einem Vortrag „die mittlere und neue attische Komödie" behandelt (1857 in der Virchow-Holtzendorff'schen Sammlung: ebenda 1869 „Sophokles" und vorher, Bern 1860 „Euripides") und besprach er später in Heidelberg „die bukolische Poesie" (in den Preußischen Jahrbüchern erschienen).

Dem Rufe nach Heidelberg an die Seite seines Freundes aus der Schweiz H. Köchly folgte R. 1872, und auch hier sammelte er bald einen Kreis von lieben Freunden und dankbaren Schülern um sich: aber leider fehlte es auch nicht an Differenzen, vor Allem mit dem nächsten Fachgenossen, die seine Lehrthätigkeit und seine Berufsfreude beeinträchtigen mußten. Trotzdem lehnte er einen Ruf nach Jena an Nipperdeys Stelle ab und sah nach Köchlys ergreifendem Ende gerade die Aussicht vor sich im Verein mit Rohde, dessen Berufung er erhoffte, sich alles nach Wunsch gestalten zu können — da wurde ihm die Nachfolgerschaft Ritschls zu Teil. So glänzend sich seine Stellung in Leipzig entfaltete, freilich nicht ohne von dem allgemeinen Wechsel im Studium der klassischen Philologie mit betroffen zu werden, so hat R. doch für Heidelberg und Baden stets eine Vorliebe behalten, wie auch sein Gedächtnis bei Kollegen und Schülern und bei der Großherzoglichen Regierung lebendig blieb; oft ist er wieder eingekehrt und noch zuletzt hatte er seinen Blick mit Sehnsucht und Hoffnung auf Genesung nach Baden-Baden (und weiter gen Italien) gerichtet.

Die Zahl derer, auf die seine Lehre einen maßgebenden Einfluß gewonnen hat, ist eine ungewöhnlich große und weit über Deutschland, ja Europa ausgedehnte: nicht wenige wurden ihm zu wahren, jungen Freunden. Nur beispielsweise seien genannt von den Schweizern H. Th. Plüß und H. Hagen, von den Kielern Chr. Lütjohann, von den Heidelbergern K. Hartfelder und S. Brandt, von den Leipzigern O. Crusius und Th. Zielinski, R. Heinze und L. Sternbach, O. Immisch und J. Ilberg, W. M. Lindsay, A. Baumstark u. a. m. Zu seinem sechzigsten Geburtstag erschien eine stattliche Festschrift, die für seine, die verschiedensten Gebiete berührenden Anregungen ehrenvolles Zeugnis ablegte: dasselbe gilt von zahlreichen Abhandlungen in den 1878 von G. Curtius, L. Lange, J. H. Lipsius und ihm

begründeten „Leipziger Studien zur klassischen Philologie" (die er wiederholt auch mit eigenen kleinen Beiträgen schmückte). Dabei verdient eine Hervorhebung, daß er im Gegensatz zu der anderwärts oft begünstigten allzu großen Spezialisierung gern Themen empfahl, die einen wohlthuenden Zug zum Ganzen, eine Aufforderung zur Bewältigung größerer Gebiete und Zusammenhänge brachten (wie die Erörterung der antiken consolationes und protreptici u. a.).

Dieser Zug zum Ganzen beherrschte aber vor Allem seine eigene Thätigkeit in Vorlesungen und Übungen (welche die Encyklopädie der Philologie, antike Litteraturgeschichte, Metrik und lateinische Grammatik, sowie Schriftstellererklärung aus allen bedeutenden Epochen umfaßten) wie auch seine schriftstellerische Thätigkeit, so oft diese sich auch in zahllosen Beobachtungen und Vermutungen, kritischen, epikritischen und antikritischen Bemerkungen zu verlieren scheint. Mancherlei haben wir schon beiläufig erwähnt; besonders zahlreich sind natürlich seine Beiträge im Rheinischen Museum, das vom 10. bis zum 50. Bande oft seinen Namen aufweist. Außer kleineren Aufsätzen zu Sophokles, Euripides, Aristophanes, Herondas; Thukydides, Aristoteles, Theophrast; Lucilius, Lucrez, Horaz, Tibull, Properz, Juvenal, der lateinischen Anthologie; Varro, Sallust, Seneca, Tacitus, Apulejus u. a. m. finden sich hier umfassendere Studien zu Ennius (X), zu Plautus — besonders dem Miles (XII. XXIX. XXXVI.), aber auch zu Amphitruo, Asinaria, Bacchides, Menächmi, Truculentus (während er den Curculio in den Ber. der Sächs. Ges. d. W. 1879, den Mercator in einem Programm 1883 behandelte) —, ferner zu Varros Satiren (XIV), zu Culex und Ciris (XVIII), aber auch Theokritische Studien (XVII), die einschneidende Kritik des „Frauenspiegels des Simonides von Amorgos" (XX), die schönen Ausführungen „über historische Dramen der Griechen" (XXX) u. a. Wie die Erörterungen „über unabhängige Kritik nebst einem Anhang über gewissenhafte Exegese" (XXIX) sich scharf gegen Th. Bergk richteten, so zuletzt die „antikritischen Streifzüge" (L) zuerst gegen C. Robert, dann gegen M. Rothstein und R. Reitzenstein. In Allem weht der Geist der „Bonner Schule", aber vor Allem der einer eigenen und eigenartigen Persönlichkeit.

Die Ritschl 'studiorum suorum auctori' gewidmete Doktorarbeit Coniectanea in trag. Rom. fragm. trägt das charakteristische Motto: hariolari ubi nihil scitur non est ineptum, dum ne ipsa inepta sit hariolatio (G. Hermann): ihm und dem besonderen Einfluß Ritschls entspricht auch die schon erwähnte erste Hauptarbeit, die Fragmentsammlung der Sceniker, zu der weiterhin die Freunde Usener, A. Kießling und namentlich Bücheler Manches beisteuerten, und die mit Bewußtsein den Bedenken entgegenging und Stand hielt, die von Gegnern wie Bergk, L. Müller u. A., oft recht unartig, entwickelt wurden. Eine Ergänzung des ersten Teils in Welckers Geist und unter archäologischer Beihilfe des Freundes H. Brunn gab das Buch „Die römische Tragödie im Zeitalter der Republik" (1875). Eine ähnliche Rekonstruktion der verlorenen Stücke für die Komiker auch nur zu versuchen, ließ ihre Art und die Art der Fragmente nicht zu. Wohl aber konnte auch hier R. eine besonders wertvolle Ergänzung geben in seinen originellen „ethologischen Studien". Hier werden Haupttypen aus der Komödie, wie der Bra-

marbas (Alazon), der Parasit (Kolax), der Landmann (Agroikos) mit ihren verschiedenen Schattierungen, Nebenbildern und Gegenbildern aus den Überresten der Bühnenwerke, wie der Popularphilosophie entwickelt unter besonderer Beziehung auf Theophrasts Charaktere, mit dessen erstem, dem Eiron, R. den Anfang machte (Rhein. Mus. XXXI), um dann in den Beilagen zu seiner hübschen Übersetzung von Plautus' Miles Gloriosus (1882: als Vorläuferin erschien 1881 die elegante Ausgabe des Stückes) und in den Abhandlungen der Sächs. Ges. d. W. (1883.1885) noch ausgeführtere Bilder folgen zu lassen. Es lag in seiner Absicht, diese Studien, die zum Leben, Dichten und Denken der Alten aus reichster Litteraturkenntnis allgemein interessante Beiträge und dazu eine Fülle fruchtbarer Bemerkungen zur Erklärung von Schriftstellen und Worten bieten, noch zusammenzufassen und abzurunden. Eine Nachfolge auf den hier neu gezeigten Wegen — freilich nur in ähnlicher Feinheit und Reife — wäre sehr zu wünschen.

Das zweite Haupt- und Lebenswerk von R., daß dem ersten überraschend schnell folgte, war die große Ausgabe: P. Vergili Maronis opera recensuit O. R. Der erste Band erschien zum fünfundzwanzigjährigen Jubiläum von Bern 1859. Der dritte gab 1862 den eigentlichen Abschluß: es folgten 1866 die Prolegomena (oder eigentlich Epilegomena) critica mit grundlegenden Erörterungen zur Textgeschichte, Textbehandlung und antiken Grammatik, sowie als Vol. IV 1868 die Appendix Vergiliana mit eingreifenden Besprechungen und Bearbeitungen der Opuscula Pseudovergiliana. Dazu trat eine recognitio «in usum scholarum» nebst einer narratio de vita et scriptis poetæ Leipzig 1867 u. ö. Auch dieses Hauptwerk hat R. noch in seinen letzten Lebensjahren erneuert mit Widmung an die Münchener Akademie (apparatu critico in artius contracto I—IV Leipzig 1894.1895, ohne die Prolegomena und die Sammlung der auctores und imitatores, mit welcher der Bruder Woldemar R. die erste Ausgabe bereichert hatte). Der weitschichtige Apparat ist in dieser recensio aus den wirklich maßgebenden alten Handschriften und den schier unübersehbaren antiken Zeugnissen zum ersten Mal nahezu vollständig und vollkommen gesammelt und verarbeitet: und die zahlreichen Virgilausgaben, die seitdem im In- und Ausland erschienen sind, ruhen durchaus auf dieser festen Grundlage. Dies Verdienst wird dadurch nicht geschmälert, daß natürlich nicht wenige einzelne Entscheidungen und Urteile Anfechtungen, oft recht wohlfeilen Anfechtungen, ausgesetzt waren und sind.

Konnte hier die nachhinkende Kritik fast nur in Kleinigkeiten mäkeln, so erregte nicht geringen Anstoß im Ganzen die Ausgabe des Juvenal Leipzig 1859 nebst dem Buche „der echte und der unechte Juvenal" Berlin 1865 („H. Köchly zugeeignet in Erinnerung an unsere glückliche Gemeinschaft in der Schweiz"). Im Eingang zu einer weiteren Ergänzung de sexta Iuvenalis satira an der Spitze der Symbola philologorum Bonnensium in honorem F. Ritschelii collecta Leipzig 1864 spricht R. selbst mit Humor von dem verblüffenden ersten Eindruck seiner Kritik, den er bei verschiedenen Fachgenossen beobachten konnte. Ein wirklich treffendes Urteil fällte allsogleich der Altmeister K. Lehrs in einem Brief an C. F. W. Müller: „Daß eine Menge Zeug, das im Juvenal gut befunden wird,

elende Rhetorik ist, das wußte ich längst. Ich habe vor einer großen Reihe von Jahren bei einer Lektüre in Heinrichs Ausgabe mir an den Rand geschrieben seinen begeisterten Lobeserhebungen gegenüber hier: elende Schulchrie, dort: hat gar keinen schriftstellerischen Wert, u. dgl. Die Anerkennung dessen wird sich also wohl Bahn machen. Ob nicht Ribbeck „voraussetzlich" dem Juvenal eine größere schriftstellerische Begabung zuschreibt, als man berechtigt ist, und er deshalb mit dem Schluß „also gehörte es nicht dem Juvenal" zum Teil wenigstens zu rasch gewesen — das wird zu klären sein." Wenn man also jetzt auch mehr und mehr in dem „unechten Juvenal" den nicht auf seiner Höhe stehenden, vielfach nachlassenden und alternden Dichter und Rhetor finden will und wird — der richtigen Beurteilung haben diese radikalen Vorstöße doch starken Vorschub geleistet; und die eindringendere Interpretation des Schriftstellers ist wohl durch Männer wie Friedländer, Bücheler, Bernays, Vahlen u. A. im Einzelnen weit über R. hinaus gefördert worden, sehr wenig aber durch die eifrigen Vindiciæ, mit denen manche Anfänger und Schwächlinge sich gegen R. ihre Sporen verdienen zu können wähnten.

Ähnliches gilt von dem nächsten, verwandten Werke „Des Q. Horatius Flaccus Episteln und Buch von der Dichtkunst mit Einleitung und kritischen Bemerkungen von O. R." Berlin 1869. Auch hier haben die mehrfachen Umsturzversuche mehr Anregungen zu einem feinsinnigeren Verständnis des Einzelnen und der ganzen Gattung und Artung dieser epistolæ geben, als wirklichen Eingang finden können.

Nachdem aber R. eine ganze Reihe von Hauptdichtern und Hauptdichtungen der Römer teils selbständig bearbeitet teils im Kleinen gefördert hatte, faßte er den gesegneten Entschluß, die gesammte „Geschichte der Römischen Dichtung" darzustellen und führte ihn in drei Bänden Stuttgart 1887—1892 durch: von dem ersten Teil erschien schon 1894 eine „zweite durchgesehene und vermehrte Auflage", auch wurde das Werk in's Französische übersetzt. Wie es einem Meister des Deutschen und der Verdeutschung, P. Heyse, gewidmet ist, so offenbart es in dem ganzen Aufbau, der Gliederung und Ausführung, wie in den tiefgründigen Analysen im Einzelnen einen Geist, der sich nicht nur durch ein langes Leben an der Antike und am Klassischen im weitesten Sinn festgesogen hat, sondern überhaupt für Litteratur und litterarische Kritik geboren und gebildet ist.

Und dieses große, für den Kenner wie für die dilettanti gleich genießbare und genußreiche Buch erschien gerade zur rechten Zeit, um eindringlich zu mahnen, was wir an den Alten zu gewinnen und zu verlieren haben; es that große, wenn auch noch keineswegs entsprechende Wirkung und brachte seinem Verfasser, in Verbindung mit der vorausgegangenen Lebensarbeit, reichste Ehre, auch äußere Ehren, wie die Mitgliedschaft unserer großen deutschen Akademien, an deren neueren Verbindung zu gemeinsamen Plänen und Arbeiten, wie dem Thesaurus linguæ latinæ, dann auch R. lebendigsten Anteil hatte.

Uns aber, die wir ihn persönlich zu kennen und zu lieben das Glück hatten, spricht auch aus diesem Werke vor Allem seine Persönlichkeit an: wir glauben seine sanfte, bewegliche Stimme zu hören, den seelenvollen Ausdruck seiner Augen zu

sehen, seinen in Ernst und Heiterkeit, in Humor und Ironie so leicht wechselnden Mienen zu folgen. Und wir erheben uns auch im Tode an ihm als einem nicht nur wahrhaft humanistischen, sondern innerlichst humanen Mann: und bei seiner Bedeutung für unsere Studien und Bestrebungen in seinen Werken, wie durch seine Schüler in allen Teilen Deutschlands, der Schweiz und weit hinaus ins Ausland, verdient er es wahrlich, daß gerade auch „das humanistische Gymnasium“ einen reichen Kranz an seiner Bahre niederlegt.

Heidelberg, August 1898. Fritz Schöll.

Achte Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrer-Vereins.[1])

Erster Tag.

Zum zweiten Male seit Gründung des Sächsischen Gymnasiallehrer-Vereins fand die Jahresversammlung in Leipzig statt, am 12. und 13. April, und die Mitglieder hatten auch diesmal der Einladung des Vorstandes zahlreich Folge geleistet. Mit ihrer Frequenzziffer von 148 Mitgliedern gehört die Versammlung zu den stärkstbesuchten, die der Verein bis jetzt zu verzeichnen gehabt hat. Die schulwissenschaftlichen Verhandlungen wurden durch eine kurze Zusammenkunft der Teilnehmer in der Aula der Vorortsschule am Nachmittag des 12ten eingeleitet. Nach Begrüßung durch den Vorsitzenden, den Rektor des Kgl. Gymnasiums zu Leipzig, Prof. Dr. Richard Richter, begab man sich in die den einzelnen Abteilungsfitzungen eingeräumten Zimmer, während die Abteilung für Deutsch und alte Sprachen, als die stärkste, in der Aula selbst unter Vorsitz von Prof. Dr. Meister tagte. Hier trat zuerst Dr. Ilberg vom königl. Gymnasium zu Leipzig mit einem Vortrag über die neuentdeckten Dichtungen des Bakchylides auf. Anknüpfend an einen im vorigen Herbste auf der Dresdener Philologenversammlung von Otto Ribbeck gethanen Ausspruch, daß die klassische Philologie jetzt im Zeitalter einer zweiten Renaissance stehe, berichtete der Vortragende über den neuerdings aus Egypten in das Britische Museum gebrachten Papyrus mit 13—1400 Verszeilen des genannten griechischen Lyrikers. Die neuen Poesien wurden mit Berücksichtigung der Gelegenheiten, für die sie bestimmt waren, geschildert und in ihrer litterarischen Bedeutung gewürdigt. Sodann wurde darauf hingewiesen, daß mehrere von ihnen für die Lektüre in der Prima des humanistischen Gymnasiums wohlgeeignet seien und den Schülern einen Begriff von einigen Gattungen der künstlerisch hochentwickelten griechischen Lyrik geben können.

Daran schloß sich ein Vortrag Rektor Richters über die Frage der Zahl der schriftlichen Arbeiten im Deutschen, Lateinischen und Griechischen. Nach einer Besprechung der neueren, den Gegenstand betreffenden Verordnungen entwickelte der Redner eine Anzahl leitender Gesichtspunkte. Er betonte namentlich, daß man vom Interesse der Schüler auszugehen habe.

---

[1]) In drei deutschen Staaten, Bayern, Sachsen, Württemberg, bestehen Vereine, welche ausschließlich Lehrer der humanistischen Lehranstalten mit einander zu gemeinsamer Arbeit verbinden. Wie ihre Mitgliederzahl, so ist ihre Wirksamkeit eine höchst erfreuliche und zwar ebenso in Standes- wie in Unterrichtsfragen. Davon geben in klarster Weise Zeugnis die Jahresversammlungen, über die wir nie verfehlen werden Berichte zu bringen. Der obige ist ein etwas verkürzter Abdruck des mir freundlichst übersandten Referats in der 2. Beilage zum Leipziger Tageblatt v. 16. April. Die sächsischen Gymnasiallehrer versammeln sich um Ostern an verschiedenen Orten des Königreichs, die württembergischen wohl stets in Stuttgart und zwar um oder nach Pfingsten, die bayerischen bald zu Ostern, bald zu Pfingsten an wechselndem Ort und diese nur alle zwei Jahre, im Jahr 1899 zu Nürnberg. Kollege Lechner hat auf der Versammlung württembergischer Gymnasiallehrer (über die wir oben berichtet haben) alle Anwesenden im Namen des Vorstandes des bayerischen Vereins mit herzlichen Worten zum Besuche eingeladen. Diese Einladung gilt — wir wissen es — allen deutschen Gymnasiallehrern und sie ist für Alle gleich lockend. Wir werden im ersten Heft des nächsten Jahres das Genauere über Zeit und Verhandlungsgegenstände bringen. U.

daß zwischen Haus- und Klassenarbeiten zu scheiden sei, und daß man besser nicht Bemessung nach Zahlen, sondern nach Tagen und Wochen zu Grunde lege. Nach weiterer Aussprache über die Art der Bemessung für die einzelnen Klassen wies Redner noch auf die Wichtigkeit der Kontrole hin, die sich auch auf die Nebenarbeiten erstrecken müsse und durch sorgfältig geführte Aufgabenbücher zu unterstützen sei. Im Großen und Ganzen trat Redner für Beibehaltung des bisher in Sachsen üblichen Gebrauches ein. An dritter Stelle bot Oberlehrer Rollfuß-Dresden einen Vortrag über das Extemporale als Zielleistung oder als Wertmesser an der Hand einer Reihe von Leitsätzen, die er den Zuhörern gedruckt einhändigte. Redner unterschied die mit Hilfe von Grammatik und Lexikon anzufertigende Klassenarbeit, die für die 3 untern Klassen bei der Zensierung in Betracht zu kommen habe, und das ohne solche Hilfe zu schreibende Extemporale, das in den Mittelklassen neben der Klassenarbeit, in den Oberklassen ausschließlich als Zensurfaktor aufzutreten habe. Die sofort zu übertragende Nachschrift diene lediglich als Wiederholungsübung. Nach weiteren Aufstellungen über Zeit, Dauer, Schwierigkeit und Umfang der zu stellenden Aufgabe trat Redner noch für schriftliche Uebertragungen aus der fremden Sprache auf der Oberstufe ein, und befürwortete die Einführung einer solchen Aufgabe in die Reifeprüfung an Stelle des lateinischen Extemporales.

In der Abteilung für neuere Philologie, die unter Vorsitz von Prof. Dr. Schmid-Grimma zusammentrat, lag an erster Stelle folgende, von Prof. Hartmann aufgestellte These vor: „Die Anstellung eines Assistenten französischer und eines Assistenten englischer Nationalität am romanischen und am englischen Seminar der Universität Leipzig ist eine unentbehrliche Voraussetzung für die praktische Ausrüstung des neuphilologischen Lehrernachwuchses und die gedeihliche Weiterentwickelung des neusprachlichen Unterrichts. Es ist daher dringend zu wünschen, daß die zur Schaffung und Besetzung dieser Assistentenstellen erforderlichen Maßnahmen sobald als möglich getroffen werden". Prof. Hartmann hob Eingangs seines Vortrags hervor, daß zwar für die wissenschaftliche Ausbildung der Neuphilologie-Studierenden an der Universität Leipzig, wie bekannt, trefflichst Sorge getragen sei, daß aber in Folge des vollständigen Mangels von Lektoren, d. h. von eingeborenen Lehrern des Französischen und des Englischen, die praktische Ausbildung der Studenten eine sehr empfindliche Lücke aufweise, die zu großen Übelständen führe. In dieser Hinsicht stehe Leipzig hinter den meisten preußischen Universitäten zurück; auch das mit der Berliner Universität verbundene Seminar für orientalische Sprachen besitze neben den eigentlichen Professoren zugleich Eingeborene der zu lehrenden Sprachen, einen Chinesen, einen Japaner, einen Perser, einen Türken und mehrere Araber. Die Dringlichkeit der Einführung des Lektorats wies Redner nicht nur aus dem Bedürfnis der höheren Schulen Sachsens nach, sondern auch aus den zahlreichen Erfahrungen, die er als Leiter der neuphilologischen Abteilung des praktisch-pädagogischen Seminars hier gemacht hat. Als notwendig bezeichnete er, die Lektoren äußerlich von vornherein so zu stellen, daß sie nicht auf Privatunterricht angewiesen seien, sondern ihre volle Kraft der Ausbildung der Studenten widmen könnten. Was die Organisierung des Lektorenunterrichts anlangt, so trafen die Ausführungen des Redners wesentlich mit den sehr praktischen Vorschlägen zusammen, die Professor W. Foerster in Bonn darüber gemacht hat. Stärkeres Gewicht als dieser legte er dagegen auf die Vortragskunst und bezeichnete es als einen großen Gewinn für die künftigen Lehrer der neueren Sprachen, wenn man einen Lektor an die Leipziger Universität ziehen könne, der die Kunst des Rezitierens so vorzüglich beherrsche, wie der den Leipziger Neuphilologen kürzlich bekannt gewordene Kieler Lektor Gauthey des Gouttes. Prof. Hartmann wies noch darauf hin, daß die Leipziger Universitätsprofessoren der englischen und der romanischen Sprachen selbst das Bedürfnis nach einer Ergänzung des akademischen Unterrichts nach der praktischen Seite lebhaft empfänden und bereits im Mai 1897 in dem Sinne vorstellig geworden seien, und gedachte schließlich der Thatsache, daß der sächsische Neuphilologentag in Chemnitz dies Vorgehen der Leipziger Professoren als einen wichtigen Schritt freudig begrüßt habe. In der äußerst angeregten Debatte, an der sich auch der als Gast anwesende Prof. Fehse vom Realgymnasium in Chemnitz beteiligte, wurde die Forderung der These allerseits auf das Lebhafteste unterstützt, wobei die Übelstände des jetzigen Zustandes eine scharfe Beleuchtung erfuhren, nament-

lich auch der Widerspruch, daß in der Staatsprüfung praktische Sprachkenntnisse vom Studierenden der neueren Philologie verlangt würden, während die entsprechenden Veranstaltungen an der Universität fehlten. Ein Mitglied wies darauf hin, daß Rudolf Hildebrand, der für das Wesen der Sprache eine so feine Empfindung gehabt, schon vor etwa 18 Jahren die Schaffung des Lektorates bei der Universität Leipzig beantragt habe, damit aber leider nicht durchgedrungen sei. Nachdrücklich wurde von verschiedenen Seiten hervorgehoben, daß man geeignete Persönlichkeiten nur dann werde finden und festhalten können, wenn man ein entsprechendes Gehalt biete. Die These Prof. Hartmanns wurde schließlich einstimmig angenommen und zugleich beschlossen, die Ansetzung des Gegenstandes auf der Tagesordnung des nächsten sächsischen Neuphilologentages anzuregen.

An zweiter Stelle behandelte Prof. Hartmann die Frage der Zahl der schriftlichen Arbeiten im französischen Unterricht. Er gab zunächst einen geschichtlichen Überblick über die einschlägigen Verordnungen und zeigte an der Hand derselben, daß die Notwendigkeit einer Beschränkung des Schreibwerks seit 1891 zu wiederholten Malen betont worden sei. Er erinnerte daran, daß die Lehrerschaft, mit Rücksicht auf die in der Lehrordnung von 1893 unterbliebene Regelung der Frage, sich seit einigen Jahren mehrfach zu Gunsten einer Herabsetzung der Zahl der schriftlichen Arbeiten ausgesprochen und in diesem Sinne auch in einer eingehend begründeten Petition vorstellig geworden sei, und befürwortete schließlich von neuem, daß die bisher üblichen Zahlen, die weder dem geringen Zeitmaße des Französischen am Gymnasium Rechnung trügen, noch auch dem Umstand, daß der Lehrer des Französischen am Gymnasium in einer ganzen Reihe von Klassen zugleich beschäftigt sei, durch zweckmäßigere ersetzt und dadurch zugleich in Einklang gebracht würden mit den neueren Anschauungen über den Betrieb der Fremdsprachen. Nach einer lebhaften Diskussion nahm man einstimmig die vom Vortragenden dem Gange der Verhandlung entsprechend abgeänderte These an: „Eine angemessene Herabsetzung der Zahlen der im französischen Unterrichte anzufertigenden Arbeiten im Sinne der Petition von 1897 ist dringend zu wünschen.“

Die letzte These Prof. Hartmanns richtete sich gegen die Einrichtung neusprachlicher Ferienkurse in Leipzig und Dresden, wie sie von einigen Seiten als wünschenswert bezeichnet worden sind. So sehr die Einrichtung der auf die Fortbildung der Lehrer berechneten Ferienkurse neuerdings in Aufnahme gekommen ist, kann sie doch nicht als nachahmenswert bezeichnet werden. Wie anstrengend der Beruf des höheren Lehrers ist, erhellt schlagend aus den gründlichen statistischen Untersuchungen von Holtze, Krause, Knöpfel und Schröder über die durchschnittliche Amtsdauer, die nicht mehr als rund 21 Jahre beträgt, während sie sich z. B. bei den sächsischen Geistlichen auf rund 28 Jahre beläuft. Der bekannte Berliner Nervenarzt Geh. Medizinalrat Eulenburg bezeichnet das Ergebnis der Schröder'schen Untersuchung als außerordentlich traurig für den höheren Lehrerstand und sieht ihren Hauptgrund in dem unverhältnismäßig stark aufreibenden Charakter der Dienstvorbereitung und der amtlichen Thätigkeit selbst (Deutsche Mediz. Wochenschrift, Jg. 23, S. 288). Was die Neuphilologen angeht, so hat ihre eigentümliche Berufsarbeit etwas besonders Anstrengendes, und daher haben sie am allerwenigsten Anlaß, selbst zu einer Verkürzung der unbedingt notwendigen Ferien die Hand zu bieten, die in letzter Linie hinausläuft auf eine Verkürzung der Lebensdauer. Besonders gilt das für Großstädter, für die die Ferienruhe noch ein viel zwingenderes Bedürfnis ist, als für Kleinstädter. Der an sich berechtigte Gedanke der Fortbildung der Lehrer sollte in anderer Weise verwirklicht werden, so z. B. durch Bewilligung von Geldmitteln für pädagogische Studienreisen auch innerhalb Deutschlands zum Zwecke des Hospitierens in geeigneten Schulen oder durch Gewinnung namhafter ausländischer Gelehrten und Schriftsteller zur Abhaltung von Vorträgen u. A. Auch hier schloß sich eine sehr anregende Debatte an den Vortrag an. Professor Kallenberg — Freiberg drückte seine volle Zustimmung zu den Ausführungen des Redners aus, auch Dr. Lange — Wurzen erklärte sich, entgegen seiner früheren Anschauung, durch die vorgebrachten Gegengründe überzeugt. Professor Hartmann hob noch hervor, daß infolge der bei den Ferienkursen in der Regel eintretenden starken stofflichen Zusammendrängung eine Arbeitsleistung besonders intensiver Art Platz greife, und betonte, daß gerade in Sachsen, wo die Neuphilologen neuerdings organisiert seien wie vielleicht in keinem anderen Staate Deutschlands und gegebene Anregungen leicht durch den Kreis

der Fachgenossen ließen, ein besonders dringendes Bedürfnis für Einführung von Ferienkursen nicht anerkannt werden könne. Auch Prof. Fehse trat der Auffassung des Redners bei und führte noch das Urteil eines Teilnehmers an dem Frankfurter Ferienkurse an, der Wochen gebraucht habe, um die außerordentliche Anstrengung, die er sich damit auferlegt habe, zu überwinden. Die These Prof. Hartmanns: „Die Einführung neusprachlicher Ferienkurse in Leipzig und Dresden zum Zwecke der Fortbildung der Lehrer ist nicht zu wünschen", gelangte schließlich ohne Widerspruch zur Annahme. Zwei Herren enthielten sich der Abstimmung.

In der mathematischen Abteilung sprach Prof. Hünlich vom königl. Gymnasium in Leipzig darüber, in welcher Weise und in welchem Umfange es sich empfehlen möchte, die Kraftlinien in den Physikunterricht des Gymnasiums aufzunehmen. An den Vortrag schloß sich eine lebhafte Debatte, die sich auch auf das absolute Maßsystem erstreckte; es zeigte sich allenthalben, daß man mit den maßvollen Vorschlägen des Vortragenden einverstanden war. Hierauf unterzog Dr. Tauberth-Dresden den § 63 Absatz 4 der Lehr- und Prüfungsordnung, die Arbeitszeit bei Anfertigung der mathematischen Reifeprüfungsarbeit betreffend, einer eingehenden Besprechung. Auch im Anschluß an diesen Vortrag fand ein lebhafter Meinungsaustausch statt, in dem die Vorteile und Nachteile des an einigen Schulen geübten Brauches, die Arbeitszeit für die Anfertigung der mathematischen Prüfungsarbeit durch Pausen zu trennen, hervorgehoben wurden. Schließlich wurde Prof. Hünlich beauftragt, die an den sächsischen Gymnasien während der drei letzten Schuljahre in der Reifeprüfung gestellten mathematischen Aufgaben zu sammeln und den Fachgenossen zugänglich zu machen.

In der Abteilung für Geographie, in der eine Reihe von Zeichnungen und Skizzen aufgelegt waren zusammen mit den wichtigsten neuen Erscheinungen der schulgeographischen Litteratur, sprach Dr. Ruge vom königl. Gymnasium zu Leipzig über Anordnung des Stoffes und Kartenzeichnen im Geographieunterrichte. Vorsitzender war hier Dr. Baldamus-Leipzig. Redner ging von der Forderung Kirchhoffs aus, der bei Besprechung eines Landes alles thatsächlich Zusammengehörige auch zusammen besprochen haben will, während es bisher üblich war, den Stoff so zu verteilen, daß nach einander die Lage, die Grenzen, das Klima, die Flora und Fauna, die Bodengestaltung, die Flüsse und endlich die Siedelungen behandelt wurden. Redner billigte die Kirchhoff'sche Forderung durchaus, wollte sie aber noch folgerichtiger durchführen, indem er die politische Geographie nicht an den Schluß verwies, sondern sie mit dem übrigen Stoffe zu verarbeiten vorschlug, und zeigte dies an einem Beispiele. Für die Schulatlanten ergab sich daraus die Forderung, daß sie so viel als möglich die politischen und die physischen Verhältnisse eines Landes auf einem Blatte zur Darstellung bringen müssen. Im zweiten Teile seines Vortrags besprach Dr. Ruge das Kartenzeichnen und das Kartenextemporale. Auch hier lehnte er sich an Kirchhoff an, der Beides fordert, nur in Einzelheiten wich er von ihm ab. Lebhafter Meinungsaustausch folgte. In den Erörterungen über den zweiten Teil standen sich vor Allem gegenüber die Vertreter der Matzat'schen Methode des Kartenzeichnens nach konzentrischen Kreisen oder anderen Hilfsmitteln, und diejenigen, die am Zeichnen nach dem bloßen Gradnetz festhalten.

In der Abteilung für Naturkunde mußte der angekündigte Vortrag wegen eines plötzlich eingetretenen Behinderungsgrundes leider ausfallen, doch war im naturwissenschaftlichen Kabinet des Gymnasiums Gelegenheit geboten, die von Dr. Gasch ausgestellten Schüler- und Schulaquarien zu besichtigen.

In den Abendstunden vereinigten sich die Mitglieder zu geselligem Beisammensein, das durch eine Begrüßungsansprache Prof. Dr. Meister's von der Nikolaischule eröffnet wurde. Als Gast war Rektor Böttcher vom Leipziger Realgymnasium anwesend. Manche alte Bekanntschaft wurde hier erneuert, manche neue Bande wurde geschlossen, und in angeregter Stimmung flossen die Stunden dahin, noch weiter belebt durch den Gesang mehrerer eigens für die Gelegenheit von Leipziger Kollegen verfaßter Lieder.

Zweiter Tag.

Den 13. April, früh 9 Uhr begann der stattlich besuchte geschäftliche Teil der Hauptversammlung in der Aula des königlichen Gymnasiums. Von den Rektoren waren erschienen

als zweiter Präsident der Dresdener Philologenversammlung vom Anfang bis zum Schluß unermüdlich in Teilnahme und Liebenswürdigkeit. Nahezu zwei Jahrzehnte früher (1869) hatte R. auf demselben Posten in Kiel gestanden und dazu seine vielseitig anregenden „Beiträge zur Lehre von den lateinischen Partikeln“ gespendet, nachdem er schon der Versammlung von Frankfurt (1861) mit seiner Behandlung der Königsrede aus dem Ödipus einen Anstoß gegeben hatte, dessen Wirkung noch heute in der Sophokleischen Kritik nachzittert. Auch an der wertvollsten Festgabe der Dresdener Versammlung, der Ausgabe der Theophrastischen Charaktere von Mitgliedern der philologischen Gesellschaft zu Leipzig war er durch Anregung und Beihilfe beteiligt. In seinem letzten Lebensjahr vermochte er ferner noch eine dritte, wesentlich veränderte und verkürzte Bearbeitung seines ersten Hauptwerkes zu Ende zu führen: Scaenicae Romanorum poesis fragmenta tertiis curis rec. O. R. Vol. I Tragicorum fragm. Lips. 1897, Vol. II Comicorum fragm. 1898 (die erste Bearbeitung war 1852. 1855, die zweite 1871. 1873 erschienen mit Widmungen an seinen Vater und Ritschl, resp. an Fleckeisen). Außerdem setzte er einem früh verstorbenen Lieblingsschüler Karl Buresch ein würdiges Denkmal durch Sammlung seiner hinterlassenen epigraphisch-geographischen Reisefrüchte „Aus Lydien“ (Leipzig 1898) und Abfassung eines biographischen Begleitwortes, das ein ergreifendes Bild dieses Forscherlebens, wie des unvergleichlich schönen Verhältnisses zwischen Schüler und Lehrer entwirft. Allein in der ersten Hälfte des Wintersemesters mußte R. seine Vorlesungen einstellen: und wenn auch sein Befinden wechselte, ihm noch manche Arbeit und manchen Plan gestattete — z. B. an der letzten Weihnachtsgabe für die klassische Philologie, dem neuentdeckten Bacchylides —, so machte doch das Leiden schnelle Fortschritte, der Versuch einer Kur in Nauheim mißlang, und nur die treueste, aufopferndste Pflege der geliebten Gattin und der Anteil treuer Freunde, sowie in den letzten Monaten ein öfteres Schwinden des Bewußtseins brachten Erleichterung bis zur Erlösung durch einen sanften Tod am 18. Juli.

Geboren war (Johannes Karl) Otto Ribbeck am 23. Juli 1827 zu Erfurt aus einer der Thüringer Protestantenfamilien, deren besonderer Beruf zur Pflege philologischer Studien im Eingang seiner Ritschl-Biographie so treffend bezeichnet wird. Schon in seinem fünften Jahr erfolgte die Versetzung des Vaters als Generalsuperintendent nach Breslau und 1843 nach Berlin: dort hatte O. R. das Friedrichsgymnasium besucht, hier absolvierte er die Primen auf dem Gymnasium zum grauen Kloster und begann Ostern 1845 bis dahin 1846 seine ernsten Studien bei Böckh, der gleich von vornherein seine Begriffe von der Altertumswissenschaft als solcher zu bilden und zu weiten wußte, und bei Lachmann, Trendelenburg, Bopp, Zumpt u. A. Noch fruchtbarer und wahrhaft entscheidend wurde aber die Fortführung seiner Studien in Bonn, wo auf der einen Seite Welckers sinniges Wesen und inniges Durchdringen von Sage, Dichtung und Kunst R. Bahnen eröffnete, in denen er allezeit mit Vorliebe wandelte, auf der anderen aber Ritschls, seines nächsten Landsmannes, energische Persönlichkeit und straffe Schulung ihn in den Grundlagen philologisch-grammatischer Forschung heimisch machte.

Wie er Welcker in Geist und Art nahe blieb, so doch im ganzen Leben keinem mehr als Ritschl, dessen epochemachende Studien zur altlateinischen Epigraphik und Grammatik er (in Fleckeisens Jahrbüchern) mit so fruchtbaren Artikeln begleitete, daß Ritschl sie großenteils in den zweiten Band seiner Opuscula verwebte, — der sich mit ihm zuletzt 1876 auch in der Redaktion des Rheinischen Museums verband,[1]) — dessen würdigster Nachfolger er auf der Höhe seines Lebens (1877) in Leipzig zu mehr als zwanzigjähriger Thätigkeit wurde, und dessen groß und weit angelegtes Lebensbild (1. Bd. Leipzig 1879, 2. Bd. 1881) er nicht nur zu einem umfassenden „Beitrag zur Geschichte der Philologie“ und des geistigen Lebens der Zeit zu gestalten wußte, sondern auch dermaßen mit eigener Auffassung und Beherrschung der Dinge durchtränkte, daß ohne jedes Hervortreten von Subjektivität wir mit dem Geschilderten auch das beste, treueste Bild von dem Biographen in uns aufnehmen.

Nach drei Semestern in Bonn, in denen R. auch Dahlmann, Löbell, Nitzsch, Urlichs und Schleicher gehört hatte, kehrte er nach Berlin zurück, wo nun Lachmann und Gerhard besonders auf ihn wirkten, auch Werder, Toelken und E. Curtius gehört wurden: und der letztere war sein erster Opponent bei der Promotion am 25. Mai 1849. Seinen Studien konnte R. den schönsten Abschluß geben durch eine Reise nach Italien (1852) mit reichem Ertrag für seine späteren Arbeiten, wie seine allgemeine Ausbildung und in vollem Genuß mit Freunden, wie Paul Heyse u. A. Italien blieb auch für ihn das Land der Sehnsucht, zu dem er öfter zurückkehrte, mit einem wahren Heimatsgefühl auch als er, schon 61jährig, aus besonderem Anlaß mit Bursch seine erste und einzige Fahrt nach Griechenland unternommen hatte. Nach der Heimkehr von der ersten Reise wurde er zunächst 1853 Mitglied des Böckh'schen Seminars für gelehrte Schulen und fand dann Verwendung als ordentlicher Gymnasiallehrer in Elberfeld 1854. Zugleich fand er das reichste, vollste Glück seines Lebens in der Ehe mit einer Tochter des Generals Baeyer, die mit tiefem Verständnis all seine Neigungen und Interessen teilte und trotz vielfacher Kränklichkeit immer und überall dem Gelehrten die behaglichste Häuslichkeit, seinen Freunden und Schülern den anregendsten Verkehr bot.

Die Laufbahn des bald und immer mehr bekannt gewordenen führte ihn schon 1856 nach Bern als außerordentlichen Professor und zugleich Lehrer der alten Sprachen am obern Gymnasium. Hier, wo er 1859 zum Ordinarius befördert wurde, gründete er auch das philologische Seminar. 1861 folgte er dann einem Rufe nach Basel. Gleichzeitig gründete er mit H. Köchly, W. Vischer u. A. das „Neue Schweizerische Museum“ und eröffnete diese „Zeitschrift für die humanistischen Studien und das Gymnasialwesen in der Schweiz“ mit der schönen Abhandlung „M. Porcius Cato Censorius als Schriftsteller“, der außer kleineren Beiträgen noch seine Baseler Antrittsrede folgte „die symmetrische Komposition der antiken Poesie“ — ein damals besonders aktuelles Thema, an dessen Erörterung sich R. vielfach und in verschiedener Form beteiligte. Von Basel, wo er auch am

[1]) die R. dann 1877 mit seinem Freunde Bücheler teilte.

Pädagogium in den alten Sprachen zu unterrichten hatte, ging R. schon 1862 nach Kiel und wurde hier in zehnjähriger gesegneter Wirksamkeit und in einem höchst angenehmen geselligen Leben mit Männern und Frauen, wie K. Weinhold, L. Hegewisch u. A. heimisch. Er war jetzt auf die akademische Thätigkeit beschränkt, hatte aber auch den Pflichten des Professors eloquentiæ zu genügen — mit wie feinem Geschmack und vielseitigem Wissen, dafür zeugen Reden, wie die über „Lessings Verhältnis zur Wissenschaft", „Griechenland und Deutschland", „Dämon und Genius", „Hybris", „Majestät", „Gesundheit des Staates", „Politische Anweisungen" (nach Plutarch) u. a. Dazu kamen Programme, wie das über den Dionysoskult in Attika, die epikritischen Bemerkungen zur Königsrede des Ödipus, über den Philoktet des Accius, die erste Tibullische und eine Properzische Elegie u. a. m. Einem öffentlichen Vortrag entstammt auch die feine litterarhistorische Skizze über Catull (1863), veranlaßt durch das endliche Erscheinen der congenialen Übersetzung von Th. Heyse, das dessen Neffen Paul und R. selbst verdankt wurde. Mit ähnlicher Meisterschaft hatte R. schon früher in einem Vortrag „die mittlere und neue attische Komödie" behandelt (1857 in der Virchow-Holtzendorff'schen Sammlung: ebenda 1869 „Sophokles" und vorher, Bern 1860 „Euripides") und besprach er später in Heidelberg „die bukolische Poesie" (in den Preußischen Jahrbüchern erschienen).

Dem Rufe nach Heidelberg an die Seite seines Freundes aus der Schweiz H. Köchly folgte R. 1872, und auch hier sammelte er bald einen Kreis von lieben Freunden und dankbaren Schülern um sich: aber leider fehlte es auch nicht an Differenzen, vor Allem mit dem nächsten Fachgenossen, die seine Lehrthätigkeit und seine Berufsfreude beeinträchtigen mußten. Trotzdem lehnte er einen Ruf nach Jena an Nipperdeys Stelle ab und sah nach Köchlys ergreifendem Ende gerade die Aussicht vor sich im Verein mit Rohde, dessen Berufung er erhoffte, sich alles nach Wunsch gestalten zu können — da wurde ihm die Nachfolgerschaft Ritschls zu Teil. So glänzend sich seine Stellung in Leipzig entfaltete, freilich nicht ohne von dem allgemeinen Wechsel im Studium der klassischen Philologie mit betroffen zu werden, so hat R. doch für Heidelberg und Baden stets eine Vorliebe behalten, wie auch sein Gedächtnis bei Kollegen und Schülern und bei der Großherzoglichen Regierung lebendig blieb; oft ist er wieder eingekehrt und noch zuletzt hatte er seinen Blick mit Sehnsucht und Hoffnung auf Genesung nach Baden-Baden (und weiter gen Italien) gerichtet.

Die Zahl derer, auf die seine Lehre einen maßgebenden Einfluß gewonnen hat, ist eine ungewöhnlich große und weit über Deutschland, ja Europa ausgedehnte: nicht wenige wurden ihm zu wahren, jungen Freunden. Nur beispielsweise seien genannt von den Schweizern H. Th. Plüß und H. Hagen, von den Kielern Chr. Lütjohann, von den Heidelbergern K. Hartfelder und S. Brandt, von den Leipzigern O. Crusius und Th. Zielinski, R. Heinze und L. Sternbach, O. Immisch und J. Ilberg, W. M. Lindsay, A. Baumstark u. a. m. Zu seinem sechzigsten Geburtstag erschien eine stattliche Festschrift, die für seine, die verschiedensten Gebiete berührenden Anregungen ehrenvolles Zeugnis ablegte: dasselbe gilt von zahlreichen Abhandlungen in den 1878 von G. Curtius, L. Lange, J. H. Lipsius und ihm

begründeten „Leipziger Studien zur klassischen Philologie" (die er wiederholt auch mit eigenen kleinen Beiträgen schmückte). Dabei verdient eine Hervorhebung, daß er im Gegensatz zu der anderwärts oft begünstigten allzu großen Spezialisierung gern Themen empfahl, die einen wohlthuenden Zug zum Ganzen, eine Aufforderung zur Bewältigung größerer Gebiete und Zusammenhänge brachten (wie die Erörterung der antiken consolationes und protreptici u. a.).

Dieser Zug zum Ganzen beherrschte aber vor Allem seine eigene Thätigkeit in Vorlesungen und Übungen (welche die Encyklopädie der Philologie, antike Litteraturgeschichte, Metrik und lateinische Grammatik, sowie Schriftstellererklärung aus allen bedeutenden Epochen umfaßten) wie auch seine schriftstellerische Thätigkeit, so oft diese sich auch in zahllosen Beobachtungen und Vermutungen, kritischen, epikritischen und antikritischen Bemerkungen zu verlieren scheint. Mancherlei haben wir schon beiläufig erwähnt; besonders zahlreich sind natürlich seine Beiträge im Rheinischen Museum, das vom 10. bis zum 50. Bande oft seinen Namen aufweist. Außer kleineren Aufsätzen zu Sophokles, Euripides, Aristophanes, Herondas; Thukydides, Aristoteles, Theophrast; Lucilius, Lucrez, Horaz, Tibull, Properz, Juvenal, der lateinischen Anthologie; Varro, Sallust, Seneca, Tacitus, Apulejus u. a. m. finden sich hier umfassendere Studien zu Ennius (X), zu Plautus — besonders dem Miles (XII. XXIX. XXXVI.), aber auch zu Amphitruo, Asinaria, Bacchides, Menächmi, Truculentus (während er den Curculio in den Ber. der Sächs. Ges. d. W. 1879, den Mercator in einem Programm 1883 behandelte) —, ferner zu Varros Satiren (XIV), zu Culex und Ciris (XVIII), aber auch Theokritische Studien (XVII), die einschneidende Kritik des „Frauenspiegels des Simonides von Amorgos" (XX), die schönen Ausführungen „über historische Dramen der Griechen" (XXX) u. a. Wie die Erörterungen „über unabhängige Kritik nebst einem Anhang über gewissenhafte Exegese" (XXIX) sich scharf gegen Th. Bergk richteten, so zuletzt die „antikritischen Streifzüge" (L) zuerst gegen C. Robert, dann gegen M. Rothstein und R. Reitzenstein. In Allem weht der Geist der „Bonner Schule", aber vor Allem der einer eigenen und eigenartigen Persönlichkeit.

Die Ritschl 'studiorum suorum auctori' gewidmete Doktorarbeit Coniectanea in trag. Rom. fragm. trägt das charakteristische Motto: hariolari ubi nihil scitur non est ineptum, dum ne ipsa inepta sit hariolatio (G. Hermann): ihm und dem besonderen Einfluß Ritschls entspricht auch die schon erwähnte erste Hauptarbeit, die Fragmentsammlung der Sceniker, zu der weiterhin die Freunde Usener, A. Kießling und namentlich Bücheler Manches beisteuerten, und die mit Bewußtsein den Bedenken entgegenging und Stand hielt, die von Gegnern wie Bergk, L. Müller u. A., oft recht unartig, entwickelt wurden. Eine Ergänzung des ersten Teils in Welckers Geist und unter archäologischer Beihilfe des Freundes H. Brunn gab das Buch „Die römische Tragödie im Zeitalter der Republik" (1875). Eine ähnliche Rekonstruktion der verlorenen Stücke für die Komiker auch nur zu versuchen, ließ ihre Art und die Art der Fragmente nicht zu. Wohl aber konnte auch hier R. eine besonders wertvolle Ergänzung geben in seinen originellen „ethologischen Studien". Hier werden Haupttypen aus der Komödie, wie der Bra-

marbas (Alazon), der Parasit (Kolax), der Landmann (Agroikos) mit ihren verschiedenen Schattierungen, Nebenbildern und Gegenbildern aus den Überresten der Bühnenwerke, wie der Popularphilosophie entwickelt unter besonderer Beziehung auf Theophrasts Charaktere, mit dessen erstem, dem Eiron, R. den Anfang machte (Rhein. Mus. XXXI), um dann in den Beilagen zu seiner hübschen Übersetzung von Plautus' Miles Gloriosus (1882: als Vorläuferin erschien 1881 die elegante Ausgabe des Stückes) und in den Abhandlungen der Sächs. Ges. d. W. (1883.1885) noch ausgeführtere Bilder folgen zu lassen. Es lag in seiner Absicht, diese Studien, die zum Leben, Dichten und Denken der Alten aus reichster Litteraturkenntnis allgemein interessante Beiträge und dazu eine Fülle fruchtbarer Bemerkungen zur Erklärung von Schriftstellen und Worten bieten, noch zusammenzufassen und abzurunden. Eine Nachfolge auf den hier neu gezeigten Wegen — freilich nur in ähnlicher Feinheit und Reife — wäre sehr zu wünschen.

Das zweite Haupt- und Lebenswerk von R., das dem ersten überraschend schnell folgte, war die große Ausgabe: **P. Vergili Maronis opera recensuit O. R.** Der erste Band erschien zum fünfundzwanzigjährigen Jubiläum von Bern 1859. Der dritte gab 1862 den eigentlichen Abschluß: es folgten 1866 die **Prolegomena** (oder eigentlich **Epilegomena**) **critica** mit grundlegenden Erörterungen zur Textgeschichte, Textbehandlung und antiken Grammatik, sowie als **Vol. IV** 1868 die **Appendix Vergiliana** mit eingreifenden Besprechungen und Bearbeitungen der **Opuscula Pseudovergiliana.** Dazu trat eine **recognitio «in usum scholarum»** nebst einer **narratio de vita et scriptis poetæ** Leipzig 1867 u. ö. Auch dieses Hauptwerk hat R. noch in seinen letzten Lebensjahren erneuert mit Widmung an die Münchener Akademie (**apparatu critico in artius contracto I—IV** Leipzig 1894.1895, ohne die **Prolegomena** und die Sammlung der **auctores** und **imitatores**, mit welcher der Bruder Woldemar R. die erste Ausgabe bereichert hatte). Der weitschichtige Apparat ist in dieser **recensio** aus den wirklich maßgebenden alten Handschriften und den schier unübersehbaren antiken Zeugnissen zum ersten Mal nahezu vollständig und vollkommen gesammelt und verarbeitet: und die zahlreichen Virgilausgaben, die seitdem im In- und Ausland erschienen sind, ruhen durchaus auf dieser festen Grundlage. Dies Verdienst wird dadurch nicht geschmälert, daß natürlich nicht wenige einzelne Entscheidungen und Urteile Anfechtungen, oft recht wohlfeilen Anfechtungen, ausgesetzt waren und sind.

Konnte hier die nachhinkende Kritik fast nur in Kleinigkeiten mäkeln, so erregte nicht geringen Anstoß im Ganzen die Ausgabe des Juvenal Leipzig 1859 nebst dem Buche „der echte und der unechte Juvenal" Berlin 1865 („H. Köchly zugeeignet in Erinnerung an unsere glückliche Gemeinschaft in der Schweiz"). Im Eingang zu einer weiteren Ergänzung **de sexta Iuvenalis satira** an der Spitze der **Symbola philologorum Bonnensium in honorem F. Ritschelii collecta** Leipzig 1864 spricht R. selbst mit Humor von dem verblüffenden ersten Eindruck seiner Kritik, den er bei verschiedenen Fachgenossen beobachten konnte. Ein wirklich treffendes Urteil fällte allsogleich der Altmeister K. Lehrs in einem Brief an C. F. W. Müller: „Daß eine Menge Zeug, das im Juvenal gut befunden wird,

elende Rhetorik ist, das wußte ich längst. Ich habe vor einer großen Reihe von Jahren bei einer Lektüre in Heinrichs Ausgabe mir an den Rand geschrieben seinen begeisterten Lobeserhebungen gegenüber hier: elende Schulchrie, dort: hat gar keinen schriftstellerischen Wert, u. dgl. Die Anerkennung dessen wird sich also wohl Bahn machen. Ob nicht Ribbeck „voraussetzlich“ dem Juvenal eine größere schriftstellerische Begabung zuschreibt, als man berechtigt ist, und er deshalb mit dem Schluß „also gehörte es nicht dem Juvenal“ zum Teil wenigstens zu rasch gewesen — das wird zu klären sein.“ Wenn man also jetzt auch mehr und mehr in dem „unechten Juvenal“ den nicht auf seiner Höhe stehenden, vielfach nachlassenden und alternden Dichter und Rhetor finden will und wird — der richtigen Beurteilung haben diese radikalen Vorstöße doch starken Vorschub geleistet; und die eindringendere Interpretation des Schriftstellers ist wohl durch Männer wie Friedländer, Bücheler, Bernays, Vahlen u. A. im Einzelnen weit über R. hinaus gefördert worden, sehr wenig aber durch die eifrigen Vindiciæ, mit denen manche Anfänger und Schwächlinge sich gegen R. ihre Sporen verdienen zu können wähnten.

Ähnliches gilt von dem nächsten, verwandten Werke „Des Q. Horatius Flaccus Episteln und Buch von der Dichtkunst mit Einleitung und kritischen Bemerkungen von O. R.“ Berlin 1869. Auch hier haben die mehrfachen Umsturzversuche mehr Anregungen zu einem feinsinnigeren Verständnis des Einzelnen und der ganzen Gattung und Artung dieser epistolæ geben, als wirklichen Eingang finden können.

Nachdem aber R. eine ganze Reihe von Hauptdichtern und Hauptdichtungen der Römer teils selbständig bearbeitet teils im Kleinen gefördert hatte, faßte er den gesegneten Entschluß, die gesammte „Geschichte der Römischen Dichtung“ darzustellen und führte ihn in drei Bänden Stuttgart 1887—1892 durch: von dem ersten Teil erschien schon 1894 eine „zweite durchgesehene und vermehrte Auflage“, auch wurde das Werk in's Französische übersetzt. Wie es einem Meister des Deutschen und der Verdeutschung, P. Heyse, gewidmet ist, so offenbart es in dem ganzen Aufbau, der Gliederung und Ausführung, wie in den tiefgründigen Analysen im Einzelnen einen Geist, der sich nicht nur durch ein langes Leben an der Antike und am Klassischen im weitesten Sinn festgesogen hat, sondern überhaupt für Litteratur und litterarische Kritik geboren und gebildet ist.

Und dieses große, für den Kenner wie für die dilettanti gleich genießbare und genußreiche Buch erschien gerade zur rechten Zeit, um eindringlich zu mahnen, was wir an den Alten zu gewinnen und zu verlieren haben; es that große, wenn auch noch keineswegs entsprechende Wirkung und brachte seinem Verfasser, in Verbindung mit der vorausgegangenen Lebensarbeit, reichste Ehre, auch äußere Ehren, wie die Mitgliedschaft unserer großen deutschen Akademien, an deren neueren Verbindung zu gemeinsamen Plänen und Arbeiten, wie dem Thesaurus linguæ latinæ, dann auch R. lebendigsten Anteil hatte.

Uns aber, die wir ihn persönlich zu kennen und zu lieben das Glück hatten, spricht auch aus diesem Werke vor Allem seine Persönlichkeit an: wir glauben seine sanfte, bewegliche Stimme zu hören, den seelenvollen Ausdruck seiner Augen zu

sehen, seinen in Ernst und Heiterkeit, in Humor und Ironie so leicht wechselnden Mienen zu folgen. Und wir erheben uns auch im Tode an ihm als einem nicht nur wahrhaft humanistischen, sondern innerlichst humanen Mann: und bei seiner Bedeutung für unsere Studien und Bestrebungen in seinen Werken, wie durch seine Schüler in allen Teilen Deutschlands, der Schweiz und weit hinaus ins Ausland, verdient er es wahrlich, daß gerade auch „das humanistische Gymnasium“ einen reichen Kranz an seiner Bahre niederlegt.

Heidelberg, August 1898. Fritz Schöll.

Achte Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrer-Vereins.[1])

Erster Tag.

Zum zweiten Male seit Gründung des Sächsischen Gymnasiallehrer-Vereins fand die Jahresversammlung in Leipzig statt, am 12. und 13. April, und die Mitglieder hatten auch diesmal der Einladung des Vorstandes zahlreich Folge geleistet. Mit ihrer Frequenzziffer von 148 Mitgliedern gehört die Versammlung zu den stärkstbesuchten, die der Verein bis jetzt zu verzeichnen gehabt hat. Die schulwissenschaftlichen Verhandlungen wurden durch eine kurze Zusammenkunft der Teilnehmer in der Aula der Vorortsschule am Nachmittag des 12ten eingeleitet. Nach Begrüßung durch den Vorsitzenden, den Rektor des Kgl. Gymnasiums zu Leipzig, Prof. Dr. Richard Richter, begab man sich in die den einzelnen Abteilungssitzungen eingeräumten Zimmer, während die Abteilung für Deutsch und alte Sprachen, als die stärkste, in der Aula selbst unter Vorsitz von Prof. Dr. Meister tagte. Hier trat zuerst Dr. Ilberg vom Königl. Gymnasium zu Leipzig mit einem Vortrag über die neuentdeckten Dichtungen des Bakchylides auf. Anknüpfend an einen im vorigen Herbste auf der Dresdener Philologenversammlung von Otto Ribbeck gethanen Ausspruch, daß die klassische Philologie jetzt im Zeitalter einer zweiten Renaissance stehe, berichtete der Vortragende über den neuerdings aus Egypten in das Britische Museum gebrachten Papyrus mit 13—1400 Verszeilen des genannten griechischen Lyrikers. Die neuen Poesien wurden mit Berücksichtigung der Gelegenheiten, für die sie bestimmt waren, geschildert und in ihrer litterarischen Bedeutung gewürdigt. Sodann wurde darauf hingewiesen, daß mehrere von ihnen für die Lektüre in der Prima des humanistischen Gymnasiums wohlgeeignet seien und den Schülern einen Begriff von einigen Gattungen der künstlerisch hochentwickelten griechischen Lyrik geben können.

Daran schloß sich ein Vortrag Rektor Richters über die Frage der Zahl der schriftlichen Arbeiten im Deutschen, Lateinischen und Griechischen. Nach einer Besprechung der neueren, den Gegenstand betreffenden Verordnungen entwickelte der Redner eine Anzahl leitender Gesichtspunkte. Er betonte namentlich, daß man vom Interesse der Schüler auszugehen habe,

---

[1]) In drei deutschen Staaten, Bayern, Sachsen, Württemberg, bestehen Vereine, welche ausschließlich Lehrer der humanistischen Lehranstalten mit einander zu gemeinsamer Arbeit verbinden. Wie ihre Mitgliederzahl, so ist ihre Wirksamkeit eine höchst erfreuliche und zwar ebenso in Standes- wie in Unterrichtsfragen. Davon geben in klarster Weise Zeugnis die Jahresversammlungen, über die wir nie verfehlen werden Berichte zu bringen. Der obige ist ein etwas verkürzter Abdruck des mir freundlichst übersandten Referats in der 2. Beilage zum Leipziger Tageblatt v. 16. April. Die sächsischen Gymnasiallehrer versammeln sich um Ostern an verschiedenen Orten des Königreichs, die württembergischen wohl stets in Stuttgart und zwar um oder nach Pfingsten, die bayerischen bald zu Ostern, bald zu Pfingsten an wechselndem Ort und diese nur alle zwei Jahre, im Jahr 1899 zu Nürnberg. Kollege Lechner hat auf der Versammlung württembergischer Gymnasiallehrer (über die wir oben berichtet haben) alle Anwesenden im Namen des Vorstandes des bayerischen Vereins mit herzlichen Worten zum Besuche eingeladen. Diese Einladung gilt — wir wissen es — allen deutschen Gymnasiallehrern und sie ist für Alle gleich lockend. Wir werden im ersten Heft des nächsten Jahres das Genauere über Zeit und Verhandlungsgegenstände bringen. U.

daß zwischen Haus- und Klassenarbeiten zu scheiden sei, und daß man besser nicht Bemessung nach Zahlen, sondern nach Tagen und Wochen zu Grunde lege. Nach weiterer Aussprache über die Art der Bemessung für die einzelnen Klassen wies Redner noch auf die Wichtigkeit der Kontrole hin, die sich auch auf die Nebenarbeiten erstrecken müsse und durch sorgfältig geführte Aufgabenbücher zu unterstützen sei. Im Großen und Ganzen trat Redner für Beibehaltung des bisher in Sachsen üblichen Gebrauches ein. An dritter Stelle bot Oberlehrer Rollfuß-Dresden einen Vortrag über das Extemporale als Zielleistung oder als Wertmesser an der Hand einer Reihe von Leitsätzen, die er den Zuhörern gedruckt einhändigte. Redner unterschied die mit Hilfe von Grammatik und Lexikon anzufertigende Klassenarbeit, die für die 3 untern Klassen bei der Zensierung in Betracht zu kommen habe, und das ohne solche Hilfe zu schreibende Extemporale, das in den Mittelklassen neben der Klassenarbeit, in den Oberklassen ausschließlich als Zensurfaktor aufzutreten habe. Die sofort zu übertragende Nachschrift diene lediglich als Wiederholungsübung. Nach weiteren Aufstellungen über Zeii, Dauer, Schwierigkeit und Umfang der zu stellenden Aufgabe trat Redner noch für schriftliche Uebertragungen aus der fremden Sprache auf der Oberstufe ein, und befürwortete die Einführung einer solchen Aufgabe in die Reifeprüfung an Stelle des lateinischen Extemporales.

In der Abteilung für neuere Philologie, die unter Vorsitz von Prof. Dr. Schmid-Grimma zusammentrat, lag an erster Stelle folgende, von Prof. Hartmann aufgestellte These vor: „Die Anstellung eines Assistenten französischer und eines Assistenten englischer Nationalität am romanischen und am englischen Seminar der Universität Leipzig ist eine unentbehrliche Voraussetzung für die praktische Ausrüstung des neuphilologischen Lehrernachwuchses und die gedeihliche Weiterentwickelung des neusprachlichen Unterrichts. Es ist daher dringend zu wünschen, daß die zur Schaffung und Besetzung dieser Assistentenstellen erforderlichen Maßnahmen sobald als möglich getroffen werden". Prof. Hartmann hob Eingangs seines Vortrags hervor, daß zwar für die wissenschaftliche Ausbildung der Neuphilologie-Studierenden an der Universität Leipzig, wie bekannt, trefflichst Sorge getragen sei, daß aber in Folge des vollständigen Mangels von Lektoren, d. h. von eingeborenen Lehrern des Französischen und des Englischen, die praktische Ausbildung der Studenten eine sehr empfindliche Lücke aufweise, die zu großen Übelständen führe. In dieser Hinsicht stehe Leipzig hinter den meisten preußischen Universitäten zurück; auch das mit der Berliner Universität verbundene Seminar für orientalische Sprachen besitze neben den eigentlichen Professoren zugleich Eingeborene der zu lehrenden Sprachen, einen Chinesen, einen Japaner, einen Perser, einen Türken und mehrere Araber. Die Dringlichkeit der Einführung des Lektorats wies Redner nicht nur aus dem Bedürfnis der höheren Schulen Sachsens nach, sondern auch aus den zahlreichen Erfahrungen, die er als Leiter der neuphilologischen Abteilung des praktisch-pädagogischen Seminars hier gemacht hat. Als notwendig bezeichnete er, die Lektoren äußerlich von vornherein so zu stellen, daß sie nicht auf Privatunterricht angewiesen seien, sondern ihre volle Kraft der Ausbildung der Studenten widmen könnten. Was die Organisierung des Lektorenunterrichts anlangt, so trafen die Ausführungen des Redners wesentlich mit den sehr praktischen Vorschlägen zusammen, die Professor W. Foerster in Bonn darüber gemacht hat. Stärkeres Gewicht als dieser legte er dagegen auf die Vortragskunst und bezeichnete es als einen großen Gewinn für die künftigen Lehrer der neueren Sprachen, wenn man einen Lektor an die Leipziger Universität ziehen könne, der die Kunst des Rezitierens so vorzüglich beherrsche, wie der den Leipziger Neuphilologen kürzlich bekannt gewordene Kieler Lektor Gauthey des Gouttes. Prof. Hartmann wies noch darauf hin, daß die Leipziger Universitätsprofessoren der englischen und der romanischen Sprachen selbst das Bedürfnis nach einer Ergänzung des akademischen Unterrichts nach der praktischen Seite lebhaft empfänden und bereits im Mai 1897 in dem Sinne vorstellig geworden seien, und gedachte schließlich der Thatsache, daß der sächsische Neuphilologentag in Chemnitz dies Vorgehen der Leipziger Professoren als einen wichtigen Schritt freudig begrüßt habe. In der äußerst angeregten Debatte, an der sich auch der als Gast anwesende Prof. Fehse vom Realgymnasium in Chemnitz beteiligte, wurde die Forderung der These allerseits auf das Lebhafteste unterstützt, wobei die Übelstände des jetzigen Zustandes eine scharfe Beleuchtung erfuhren, nament-

lich auch der Widerspruch, daß in der Staatsprüfung praktische Sprachkenntnisse vom Studierenden der neueren Philologie verlangt würden, während die entsprechenden Veranstaltungen an der Universität fehlten. Ein Mitglied wies darauf hin, daß Rudolf Hildebrand, der für das Wesen der Sprache eine so feine Empfindung gehabt, schon vor etwa 18 Jahren die Schaffung des Lektorates bei der Universität Leipzig beantragt habe, damit aber leider nicht durchgedrungen sei. Nachdrücklich wurde von verschiedenen Seiten hervorgehoben, daß man geeignete Persönlichkeiten nur dann werde finden und festhalten können, wenn man ein entsprechendes Gehalt biete. Die These Prof. Hartmanns wurde schließlich einstimmig angenommen und zugleich beschlossen, die Ansetzung des Gegenstandes auf der Tagesordnung des nächsten sächsischen Neuphilologentages anzuregen.

An zweiter Stelle behandelte Prof. Hartmann die Frage der Zahl der schriftlichen Arbeiten im französischen Unterricht. Er gab zunächst einen geschichtlichen Überblick über die einschlägigen Verordnungen und zeigte an der Hand derselben, daß die Notwendigkeit einer Beschränkung des Schreibwerks seit 1891 zu wiederholten Malen betont worden sei. Er erinnerte daran, daß die Lehrerschaft, mit Rücksicht auf die in der Lehrordnung von 1893 unterbliebene Regelung der Frage, sich seit einigen Jahren mehrfach zu Gunsten einer Herabsetzung der Zahl der schriftlichen Arbeiten ausgesprochen und in diesem Sinne auch in einer eingehend begründeten Petition vorstellig geworden sei, und befürwortete schließlich von neuem, daß die bisher üblichen Zahlen, die weder dem geringen Zeitmaße des Französischen am Gymnasium Rechnung trügen, noch auch dem Umstand, daß der Lehrer des Französischen am Gymnasium in einer ganzen Reihe von Klassen zugleich beschäftigt sei, durch zweckmäßigere ersetzt und dadurch zugleich in Einklang gebracht würden mit den neueren Anschauungen über den Betrieb der Fremdsprachen. Nach einer lebhaften Diskussion nahm man einstimmig die vom Vortragenden dem Gange der Verhandlung entsprechend abgeänderte These an: „Eine angemessene Herabsetzung der Zahlen der im französischen Unterrichte anzufertigenden Arbeiten im Sinne der Petition von 1897 ist dringend zu wünschen.“

Die letzte These Prof. Hartmanns richtete sich gegen die Einrichtung neusprachlicher Ferienkurse in Leipzig und Dresden, wie sie von einigen Seiten als wünschenswert bezeichnet worden sind. So sehr die Einrichtung der auf die Fortbildung der Lehrer berechneten Ferienkurse neuerdings in Aufnahme gekommen ist, kann sie doch nicht als nachahmenswert bezeichnet werden Wie anstrengend der Beruf des höheren Lehrers ist, erhellt schlagend aus den gründlichen statistischen Untersuchungen von Holtze, Krause, Knöpfel und Schröder über die durchschnittliche Amtsdauer, die nicht mehr als rund 21 Jahre beträgt, während sie sich z. B. bei den sächsischen Geistlichen auf rund 28 Jahre beläuft. Der bekannte Berliner Nervenarzt Geh. Medizinalrat Eulenburg bezeichnet das Ergebnis der Schröder'schen Untersuchung als außerordentlich traurig für den höheren Lehrerstand und sieht ihren Hauptgrund in dem unverhältnismäßig stark aufreibenden Charakter der Dienstvorbereitung und der amtlichen Thätigkeit selbst (Deutsche Mediz. Wochenschrift, Jg. 23, S. 288). Was die Neuphilologen angeht, so hat ihre eigentümliche Berufsarbeit etwas besonders Anstrengendes, und daher haben sie am allerwenigsten Anlaß, selbst zu einer Verkürzung der unbedingt notwendigen Ferien die Hand zu bieten, die in letzter Linie hinausläuft auf eine Verkürzung der Lebensdauer. Besonders gilt das für Großstädter, für die die Ferienruhe noch ein viel zwingenderes Bedürfnis ist, als für Kleinstädter. Der an sich berechtigte Gedanke der Fortbildung der Lehrer sollte in anderer Weise verwirklicht werden, so z. B. durch Bewilligung von Geldmitteln für pädagogische Studienreisen auch innerhalb Deutschlands zum Zwecke des Hospitierens in geeigneten Schulen oder durch Gewinnung namhafter ausländischer Gelehrten und Schriftsteller zur Abhaltung von Vorträgen u. A. Auch hier schloß sich eine sehr anregende Debatte an den Vortrag an. Professor Kallenberg — Freiberg drückte seine volle Zustimmung zu den Ausführungen des Redners aus, auch Dr. Lange — Wurzen erklärte sich, entgegen seiner früheren Anschauung, durch die vorgebrachten Gegengründe überzeugt. Professor Hartmann hob noch hervor, daß infolge der bei den Ferienkursen in der Regel eintretenden starken stofflichen Zusammendrängung eine Arbeitsleistung besonders intensiver Art Platz greife, und betonte, daß gerade in Sachsen, wo die Neuphilologen neuerdings organisiert seien wie vielleicht in keinem anderen Staate Deutschlands und gegebene Anregungen leicht durch den Kreis

der Fachgenossen ließen, ein besonders dringendes Bedürfnis für Einführung von Ferienkursen nicht anerkannt werden könne. Auch Prof. Fehse trat der Auffassung des Redners bei und führte noch das Urteil eines Teilnehmers an dem Frankfurter Ferienkurse an, der Wochen gebraucht habe, um die außerordentliche Anstrengung, die er sich damit auferlegt habe, zu überwinden. Die These Prof. Hartmanns: „Die Einführung neusprachlicher Ferienkurse in Leipzig und Dresden zum Zwecke der Fortbildung der Lehrer ist nicht zu wünschen", gelangte schließlich ohne Widerspruch zur Annahme. Zwei Herren enthielten sich der Abstimmung.

In der mathematischen Abteilung sprach Prof. Hünlich vom königl. Gymnasium in Leipzig darüber, in welcher Weise und in welchem Umfange es sich empfehlen möchte, die Kraftlinien in den Physikunterricht des Gymnasiums aufzunehmen An den Vortrag schloß sich eine lebhafte Debatte, die sich auch auf das absolute Maßsystem erstreckte; es zeigte sich allenthalben, daß man mit den maßvollen Vorschlägen des Vortragenden einverstanden war. Hierauf unterzog Dr. Tauberth-Dresden den § 63 Absatz 4 der Lehr- und Prüfungsordnung, die Arbeitszeit bei Anfertigung der mathematischen Reifeprüfungsarbeit betreffend, einer eingehenden Besprechung. Auch im Anschluß an diesen Vortrag fand ein lebhafter Meinungsaustausch statt, in dem die Vorteile und Nachteile des an einigen Schulen geübten Brauches, die Arbeitszeit für die Anfertigung der mathematischen Prüfungsarbeit durch Pausen zu trennen, hervorgehoben wurden. Schließlich wurde Prof. Hünlich beauftragt, die an den sächsischen Gymnasien während der drei letzten Schuljahre in der Reifeprüfung gestellten mathematischen Aufgaben zu sammeln und den Fachgenossen zugänglich zu machen.

In der Abteilung für Geographie, in der eine Reihe von Zeichnungen und Skizzen aufgelegt waren zusammen mit den wichtigsten neuen Erscheinungen der schulgeographischen Litteratur, sprach Dr. Ruge vom königl. Gymnasium zu Leipzig über Anordnung des Stoffes und Kartenzeichnen im Geographieunterrichte. Vorsitzender war hier Dr. Baldamus-Leipzig. Redner ging von der Forderung Kirchhoffs aus, der bei Besprechung eines Landes alles thatsächlich Zusammengehörige auch zusammen besprochen haben will, während es bisher üblich war, den Stoff so zu verteilen, daß nach einander die Lage, die Grenzen, das Klima, die Flora und Fauna, die Bodengestaltung, die Flüsse und endlich die Siedelungen behandelt wurden. Redner billigte die Kirchhoff'sche Forderung durchaus, wollte sie aber noch folgerichtiger durchführen, indem er die politische Geographie nicht an den Schluß verwies, sondern sie mit dem übrigen Stoffe zu verarbeiten vorschlug, und zeigte dies an einem Beispiele. Für die Schulatlanten ergab sich daraus die Forderung, daß sie so viel als möglich die politischen und die physischen Verhältnisse eines Landes auf einem Blatte zur Darstellung bringen müssen. Im zweiten Teile seines Vortrags besprach Dr. Ruge das Kartenzeichnen und das Kartenextemporale. Auch hier lehnte er sich an Kirchhoff an, der Beides fordert, nur in Einzelheiten wich er von ihm ab. Lebhafter Meinungsaustausch folgte. In den Erörterungen über den zweiten Teil standen sich vor Allem gegenüber die Vertreter der Matzat'schen Methode des Kartenzeichnens nach konzentrischen Kreisen oder anderen Hilfsmitteln, und diejenigen, die am Zeichnen nach dem bloßen Gradnetz festhalten.

In der Abteilung für Naturkunde mußte der angekündigte Vortrag wegen eines plötzlich eingetretenen Behinderungsgrundes leider ausfallen, doch war im naturwissenschaftlichen Kabinet des Gymnasiums Gelegenheit geboten, die von Dr. Gasch ausgestellten Schüler- und Schulaquarien zu besichtigen.

In den Abendstunden vereinigten sich die Mitglieder zu geselligem Beisammensein, das durch eine Begrüßungsansprache Prof. Dr. Meister's von der Nikolaischule eröffnet wurde. Als Gast war Rektor Böttcher vom Leipziger Realgymnasium anwesend. Manche alte Bekanntschaft wurde hier erneuert, manche neue Bande wurde geschlossen, und in angeregter Stimmung flossen die Stunden dahin, noch weiter belebt durch den Gesang mehrerer eigens für die Gelegenheit von Leipziger Kollegen verfaßter Lieder.

Zweiter Tag.

Den 13. April, früh 9 Uhr begann der stattlich besuchte geschäftliche Teil der Hauptversammlung in der Aula des königlichen Gymnasiums. Von den Rektoren waren erschienen

Prof. Dr. Friedrich-Bautzen, Prof. Dr. Preuß-Freiberg, Prof. Dr. Kaemmel-Leipzig und Prof. Dr. Angermann-Plauen. Rektor Richter als Vorsitzender eröffnete die Versammlung und widmete zunächst den Toten des Jahres einen warm empfundenen Nachruf. Hierauf begrüßte der Vorsitzende die Erschienenen mit herzlichen Wünschen für die gedeihliche Weiterentwickelung des Standes und erteilte dann dem ersten Schriftführer Prof. Dr. Hartmann das Wort zur Erstattung des Jahresberichts. Derselbe gab eine eingehende Darstellung der Vorstandsthätigkeit des ablaufenden Jahres. Die Zahl der Mitglieder, die bei Gründung des Vereins 337 betrug, ist auch in diesem Jahre gewachsen und beläuft sich jetzt auf 396. Nach Erwähnung der statistischen Arbeiten des Vereins, unter denen besonders das unter dem Namen der „Grünen Liste" bekannte ausführliche Verzeichnis der sächsischen Gymnasiallehrer zu nennen ist, nach Besprechung ferner der rechtlichen Stellung der Gymnasiallehrer in Bezug auf Staatsdienereigenschaft und auf Berechnung der Pension wurde des Näheren auf die im vergangenen Jahre vom königlichen Kultusministerium zu Gunsten der sächsischen Gymnasiallehrer ins Werk gesetzte und erfolgreich von den Ständekammern vertretene Gehaltsreform eingegangen und dabei auch der verschiedenen Schritte gedacht, die der Vereinsvorstand im Zusammenhange mit der wichtigen Angelegenheit gethan hat. Besondere Hervorhebung fand hier die mit dem Berichte der Finanzdeputation veröffentlichte Denkschrift des königlichen Kultusministeriums zur Gehaltsreform, die ein deutlicher Beweis für die Würdigung ist, die die Verhältnisse der sächsischen Gymnasiallehrer höheren Ortes finden. Ein Ausblick auf die Zukunft beschloß den Bericht über das für den Vorstand zwar arbeitsreiche, aber doch überraschend glatte und ruhige Vereinsjahr. Lebhafter Beifall folgte der Verlesung des Berichts, der einstimmige Annahme fand. Eine von der Vorversammlung vorgeschlagene Danksagung an das königliche Kultusministerium aus Anlaß der Neugestaltung des Gehaltswesens wurde einmütig zum Beschluß erhoben.[1]) Nachdem die Versammlung noch mehrere Begrüßungtelegramme beschlossen, an Se. Majestät den König Albert, an Se. Exzellenz den Herrn Staatsminister von Seydewitz und an Herrn Geh. Schulrat Dr. Th. Vogel, wurde als Vorort für das nächste Jahr Meißen bestimmt, und im Anschluß daran fand entsprechend den Vorschlägen der Vorversammlung die Wahl der neuen Vorstandsmitglieder sowie der Rechnungsprüfer statt. Professor Dietrich-Meißen erklärte das Einverständnis seiner Vereinsgruppe mit der Wahl Meißens zum Vorort und fügte hinzu, daß Dank der Thätigkeit der bisherigen Vorstände und namentlich des Leipziger Vorstandes die materiellen Fragen in der nächsten Zeit vor den übrigen Aufgaben des Vereins würden zurücktreten können.

Um 11 Uhr begann der öffentliche Teil der Hauptversammlung. Unter den Gästen bemerkte man Geh. Hofrat Prof. Dr. Lipsius, Geh. Hofrat Professor Dr. Windisch und Professor Dr. Brugmann.

Nach Eröffnung der Sitzung begrüßte der Vorsitzende die Erschienenen und insbesondere die Vertreter der Universität und verkündigte zunächst das Ergebnis der Wahlen für das kommende Vereinsjahr. Es waren gewählt Oberschulrat Rektor Professor Dr. Peter, Vorsitzender, Prof. Dr. Dietrich, stellvertretender Vorsitzender, Prof. Dr. Reinhardt, Schatzmeister, Dr. Schwabe und Oberlehrer Elle, Schriftführer. Außer diesen am Vororte Meißen wohnhaften Herren waren zu Beisitzern gewählt Professor Dr. Hartmann, Leipzig, Oberlehrer Holtze, Leipzig, Professor Dr. Hankel, Dresden-Neustadt und Dr. Särchinger, Chemnitz.

Hierauf erhielt Prof. Immisch das Wort zu seinem Vortrage: Die klassische Philologie als Schulwissenschaft. Redner führte zunächst aus, daß die modernen Bewegungen im Gymnasialwesen bisher hinsichtlich der Vorbereitung für den Lehrerberuf überwiegend die praktisch pädagogische Vorbildung in die Erörterung gezogen haben, wenigstens soweit die klassische Philologie in Frage kommt. Die Frage der wissenschaftlichen Vorbildung steht zurück, wofür als typisch

[1]) Wir möchten hier bemerken, daß der Aufsatz des Hrn. Oberlehrer Schoene von Chemnitz über Studienzeit und Laufbahn der wissenschaftlichen Lehrer an den sächsischen Staatsanstalten bis zu etatmäßig ständiger Anstellung, der in unserem vorigen Doppelheft S. 62 ff. zu lesen ist, bereits in der ersten Hälfte des März gedruckt war und daß der Verfasser die nicht unbegründete Hoffnung hatte, das Heft werde schon Ende März erscheinen. U.

die Haltung der Berliner Konferenz gelten darf. Thatsächlich besteht eine gewisse Entfremdung zwischen dem Universitätsbetrieb und den Schulinteressen, auf deren Symptome Redner in Kürze hinweist. Was an Vorschlägen zur Behebung des Uebelstandes hervorgetreten ist (Abschaffung des Spezialistentums, der textkritischen Schulung, Berücksichtigung der Schulschriftsteller, zusammenfassende und hodegetische Vorlesungen u. s. w.), übergeht der Vortragende an dieser Stelle, wird es aber in einer ausführlicheren Ausarbeitung, die demnächst in den Ilberg-Richter'schen Neuen Jahrbüchern erscheint, einer übersichtlichen und im Wesentlichen durchaus konservativen Kritik unterziehen. Die Vorschläge scheinen mehr auf äußere und organisatorische Dinge zu gehen und verfehlen den wahren Sitz des Übels, den Fr. Ritschl schon 1836 scharfsinnig erkannt hat. Wenn Universitätsstudium und Schulphilologie nicht mehr recht konform sind, so liegt das überhaupt nicht sowohl an der Lehrmethode der Universität, die thatsächlich einer weitgehenden Reform nicht bedarf, sondern an der modernen Entwicklung der Wissenschaft selbst. Während nämlich die Schule in allen Stücken der sogenannten normativen Betrachtungsweise bedarf, die ihre Gegenstände in Rücksicht auf gewisse Regeln betrachtet, die an ihnen hervortreten und zugleich als Forderungen an sie herantreten, ist die Philologie als eine Wissenschaft explikativ geworden, d. h. sie ist fast aufgegangen in der Geschichte, sie erforscht das thatsächliche Verhalten ohne Rücksicht auf ein Sein-Sollen, auf normales und anormales, auf Wertunterschiede absoluter Art. Redner weist nun im Einzelnen nach, was dieser Unterschied zu bedeuten hat. Er führt zu einer Aufhebung der Begriffe klassisch, zu einer Relativierung der Werte, zu einer nüchternen Verobjektivierung der Forschungsgegenstände, bei der die Unterschiede zwischen wichtig und unwichtig, klein und groß leicht verloren gehen können. Es läßt sich leicht zeigen, wie diese Dinge einerseits zu einem großen Fortschritt der rein wissenschaftlichen Erkenntnis, andererseits zu einem Verluste an pädagogischer Verwendbarkeit führen würden. „Was die Philologie seit 30 Jahren als reine Wissenschaft gewonnen hat, das scheint sie immer mehr als humanistisches Bildungsmittel zu verlieren." (Köchly, 1874.) In diesem Widerstreit erblickt der Vortragende den eigentlichen Grund der beklagenswerten Entfremdung. Die Abhilfe sucht er in dreifacher Richtung, einmal in einer Weiterentwickelung der Vermittelungsinstitute zwischen Studium und Schulberuf, deren Übungen er nicht nur auf die Lehrtechnik, sondern auch auf den Lehrinhalt ausgedehnt wünscht, sodann in der seiner Ansicht nach ohne äußere Veranstaltungen zu erwartenden Belebung der philosophischen Studien, da eine normative Betrachtungsweise immer eine geschlossene und philosophisch gesicherte Welt- und Lebensauffassung zur Voraussetzung hat, endlich drittens in einigen Zugeständnissen von Seiten der akademischen Fachvertreter, die wenigstens die Übertreibungen des Historisierens vermeiden möchten, von denen aber vor Allem zu wünschen ist, daß sie mehr, als bisher in Deutschland geschehen, den Lebensinteressen des deutschen Gymnasiums und seiner Vertreter eine thatkräftige Teilnahme widmen.

Langanhaltender Beifall folgte dem tiefangelegten Vortrage des Redners, einem der gedankenreichsten, die bisher auf den Versammlungen des Vereins gehalten worden sind. Da niemand sich zu einer Debatte meldete, so erhielt nach einer kurzen Pause Dr. Baldamus-Leipzig das Wort zu seinem Vortrage: Erfüllung moderner Forderungen an den Geschichtsunterricht. In Anknüpfung an den vorjährigen Festvortrag Rektor Kaemmels, der die moderne Forderung, an erster Stelle Kultur- und Massengeschichte im historischen Unterrichte zu lehren, abgelehnt hatte, ging Redner auf die Forderungen ein, daß der Unterricht über die heutigen staatlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse zu belehren und dabei eine staatstreue, insbesondere eine der Sozialdemokratie entgegengesetzte Gesinnung groß zu ziehen habe. Diese Forderungen sind nach dem Redner berechtigt, es kommt nur auf die Art an, wie sie zu erfüllen sind. Die fragliche Belehrung scheint ja am besten durch eine sog. Bürgerkunde übermittelt werden zu können, in der die einzelnen Verfassungsbestimmungen behandelt werden. Da indes die große Masse der Einzelheiten hier zunächst nur gedächtnismäßig aufgenommen wird, so erscheint dem Schüler diese Belehrung als eine Belastung, auch ist die Gefahr groß, daß diese Dinge sich zu sehr in den Vordergrund drängen und so die eigentliche Aufgabe des Geschichtsunterrichts, die Kenntnis der Vergangenheit, gefährden. Eine andere Methode erscheint empfehlenswerter und ist auch schon lange geübt worden, wie überhaupt die Reformforderungen vielfach in der stillen Schularbeit erfüllt sind, ehe sie laut erhoben werden, und

manche Anklagen gegen die Schule mehr infolge unklarer Jugenderinnerungen ausgesprochen werden als aus Kenntnis des gegenwärtigen Zustandes. Nach dieser anderen bisher schon geübten Weise wird jene Belehrung nicht in systematischem Unterricht, sondern in gelegentlicher Anknüpfung vermittelt, es wird weniger nach einer großen Masse gedächtnismäßigen Einzelwissens als nach möglichstem Verständnis gestrebt; dies aber wird hier wie überall durch Vergleichung verwandter und entgegengesetzter Thatsachen erreicht. Die Anknüpfung solcher Vergleichungen ist Sache der pädagogischen Kunst, ist individuell; beispielsweise wies Redner nach, wie an den Reformbestrebungen der Zeit Maximilians I. unschwer der bundesstaatliche Charakter des heutigen deutschen Reiches dargelegt, wie am „gemeinen Pfennig" das Verständnis für die heutigen Reichs- und Landesfinanzen, für direkte und indirekte Steuern, für den Unterschied zwischen Finanz- und Schutzzöllen gewonnen werden kann; wie die Einrichtung des Reichskammergerichts Anlaß zur Besprechung des Reichsgerichts und der Gerichtsverfassung überhaupt bietet. Weiter vermittelt die Besprechung des permanenten Reichsregiments leicht das Verständnis für die Stellung des heutigen Bundesrates, den Unterschied zwischen dem heutigen und dem alten deutschen Reichstag &c. Wenn nicht früher, so wird bei der Konstituierung der französischen Nationalversammlung die moderne Volksvertretung der ständischen entgegengesetzt, und bei den französischen Verfassungsdebatten auf direkte und indirekte Wahl, auf Ein- und Zweikammersystem eingegangen. Von wirtschaftlichen Dingen kann bei Kolbert und Friedrich dem Großen Wesen und Wirkuug der Schutzzölle behandelt werden; hier und beim Raubrittertum der Gegensatz zwischen Industrie und Landwirtschaft; über die Bevölkerungsfrage und Kolonialpolitik läßt sich bei der Völkerwanderung, der griechischen und ostdeutschen Kolonisation und den Kreuzzügen sprechen. Nach Erörterung dieser Anknüpfungen, die natürlich nur als Beispiele dienen sollen, wurde die zweite Forderung behandelt, nach der der Geschichtsunterricht gegen die Sozialdemokratie gerichtet sein soll. Hier ist vor allem jede Tendenz zu vermeiden, weil sie bei dem kritisch gestimmten Primaner leicht das Gegenteil des erstrebten Zieles erreicht; das Ziel muß von selbst erreicht werden durch die Macht der dargestellten Thatsachen. So springt z. B. an vielen Stellen der Geschichte (z. B. bei der griechischen Tyrannis, dem Kampfe des Königtums gegen den Lehnsadel) in die Augen, daß gegen den Druck aristokratischer Mächte das bedrängte Volk seine beste Hilfe in der Monarchie findet. Das gilt für die Grundaristokratie ebenso wie für die Geldaristokratie. Ferner erhellt z. B. bei der französischen Revolution, daß der im Namen der Freiheit beginnende Radikalismus nach seinem Siege die persönliche Freiheit am wenigsten achtet. Als besondere Vorzüge der empfohlenen Methode hat man noch zu betrachten, daß diese Besprechungen gewissermaßen als freundliche, den Unterrichtsstoff eigentlich überschreitende Zugaben erscheinen und dadurch das besondere Interesse der Schüler lebhaft erregen, wie sich in deren Fragen zeigt, und daß sie zweitens an abgeschlossene Vorgänge der Vergangenheit angeknüpft werden, wobei die Politik der Schule möglichst fern bleibt. Bei dieser Art der Erfüllung moderner Forderungen ist man modern ohne umzustürzen und bleibt im Rahmen der übrigen Aufgaben des Unterrichts.

Auch hier dankte lebhaftester Beifall den Ausführungen des Redners. Nachdem noch Rektor Kaemmel seine volle Zustimmung zu allen wesentlichen Stücken der vorgetragenen Anschauungen ausgedrückt hatte, schloß der Vorsitzende gegen 1 Uhr die Sitzung.

Bei dem folgenden Festmahl wurde, abgesehen von anderen συμποσιακοὶ λόγοι, durch Herrn Geh. Hofrath Lipsius unter ausdrücklicher Erklärung seiner vollen Übereinstimmung mit dem Vortrage des Prof. Immisch das harmonische Zusammenwirken von Gymnasium und Universität gefeiert. Im Laufe des Nachmittags und Abends trafen dann Telegramme von Sr. Majestät dem König Albert, von Sr. Exz. dem Herrn Kultusminister v. Seydewitz, von Herrn Geh. Schulrat Vogel und aus der Krankenstube des jetzt heimgegangenen O. Ribbeck ein.

Das württembergische Schulwesen in Baumeisters Handbuch.[1])

In dem Abschnitt der zweiten Abteilung des ersten Bandes von Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen, der sich auf das Königreich Württemberg bezieht, ist mir schon beim ersten flüchtigen Durchlesen eine größere Anzahl von Ungenauigkeiten und Irrtümern aufgefallen. Da eine Richtigstellung von anderer Seite meines Wissens seitdem nirgends erfolgt ist und doch bei der Verbreitung und dem Ansehen, dessen sich dieses Werk mit Recht erfreut, aus dem zahlreiche Fachmänner in aller Welt ihre Vorstellungen über unsere Schulverhältnisse schöpfen, als ein Bedürfnis erscheint, so möchte ich nach erneuter genauer Prüfung dieser Aufgabe im Folgenden gerecht werden. Dieser einzige Zweck der folgenden Zeilen wird es genügend rechtfertigen, wenn ich einfach der Ordnung der nachgeprüften Darstellung selbst mich anschließe; und da ich mich einmal mit der Sache beschäftige, wird man mir zugute halten, wenn ich auch minder Wichtiges berühre.

In der geschichtlichen Entwicklung wird S. 137 für das Jahr 1803 der Bestand von 4 evangelischen Klosterschulen richtig angegeben, und diese Zahl erscheint als seitdem feststehend. Das letztere ist nicht richtig. Die im letzten Jahrzehnt des vorigen Jahrhunderts beginnende Gärung in der äußeren und inneren Entwicklung des württembergischen Mittelschulwesens hat auch diese Klosterschulen ergriffen und zu mancherlei tastenden Änderungen und Reformversuchen auch bezüglich der Zahl dieser Schulen geführt, welche erst im Jahr 1817 durch die nunmehr bis jetzt feststehende Wiederherstellung der Vierzahl zum Abschluß gebracht wurde.

Die Gleichsetzung der unteren und mittleren Klassen der Gymnasien mit den andern deutschen Bezeichnungen Sexta bis Obertertia (S. 137) verdeckt an dieser wichtigen, weil ersten Stelle der Erwähnung die allerdings später erwähnte Thatsache, daß unser Gymnasialkurs schon damals noch eine Klasse unter Sexta führte, für welche eine entsprechende Bezeichnung sonst fehlt.

Die Reifeprüfung sollte nicht einfach (S. 134) mit der zweiten Konkursprüfung in Parallele gesetzt sein. Beide entspringen ursprünglich ganz verschiedenen Bedürfnissen und Beweggründen, was heute noch nachwirkt, und fallen in ihrer Entstehung und Entwicklung auch zeitlich auseinander. Insbesondere kannte das Jahr 1803 noch keine Reifeprüfung, die zweite „Konkursprüfung" aber ist wenigstens in rudimentärer Form erheblich älter.

Bei der Darstellung des sog. Landexamens (S. 138) sollte doch irgendwie auf den maßgebenden Einfluß hingewiesen sein, den dieses auf die ganze Entwicklung unseres gelehrten Schulwesens ausgeübt hat und teilweise noch ausübt, namentlich darauf, daß es in Ermanglung ei- Lehrplans, den wir erst seit 1891 besitzen, bis dahin der maßgebende Faktor für die Gestaltung des Unterrichts auf der Unterstufe und damit einigermaßen indirekt auch auf der Oberstufe nach den wichtigsten Seiten seiner Aufgabe gewesen ist. Bei der Angabe der Fächer, in denen in diesem „Landexamen" nach der gegenwärtigen Ordnung geprüft wird, fehlt auffälliger Weise das Französische.

Die Angabe, daß in den Realgymnasien und Reallyceen die humanistische Seite immer noch das Übergewicht behaupte (S. 139), die übrigens keine Thatsache, sondern ein Urteil ausspricht, sollte nicht so unbedingt gefaßt sein angesichts des Umstandes, daß ihnen das Griechische ganz fehlt und in den 2 obersten Klassen das einzige spezifisch humanistische Fach, das Latein, mit nur je 5 Stunden bedacht ist, auch nach den vorliegenden amtlichen Schulnachrichten in ihnen kein lateinischer Stil mehr gepflegt wird. Abgesehen davon scheint die stärkere oder schwächere Betonung des humanistischen Elementes auch von dem individuellen Charakter der einzelnen Anstalten oder der persönlichen Richtung ihrer Leiter abzuhängen; besitzen sie ja doch nicht einmal eine einheitliche Reifeprüfungsordnung.

Württemberg zählt nicht 14, wie S. 130 angegeben ist, sondern bis Herbst 1897 zählte es 12 (seitdem 13) Gymnasien, welche auch nicht humanistische Gymnasien, sondern Gymnasien

[1]) Wenn es sich um das in manchem Betracht vorbildliche und in jedem Betracht interessante württembergische Schulwesen handelt, erscheint auch die Berichtigung von Einzelheiten, die sich in einer Darstellung desselben finden, nicht unwichtig. U.

schlechtweg heißen. Bei der Erwähnung von Tübingen (S. 140) wäre, wenn auch außerhalb des in der Überschrift gezogenen Rahmens liegend, doch wertvoll gewesen ein kurzer Hinweis auf die frühere geschichtliche Stellung der alten Schola anatolica, wonach sie bis zum 30jährigen Krieg als ein Gymnasium erscheint, das einzige altwürttembergische neben Stuttgart. Diese Vergangenheit hat, vielleicht im Zusammenhang mit dem Sitze an der Universität, auch später insofern nachgewirkt, als man von dort aus, wie von einem heutigen Gymnasium, unmittelbar die Universität bezog (Uhland). Unter den zu Lyceen und später Gymnasien erhobenen Lateinschulen fehlt S. 141 Reutlingen mit seiner wechselvollen Entwicklung ganz. Ellwangen sollte nicht ohne Weiteres für die vorwürttembergische Zeit als Lyceum (im württemb. Sinne) bezeichnet sein. Es war ein vollständiges Gymnasium, kurze Zeit sogar mit den Anfängen der Organisation zu einem Lyceum im bayerischen Sinne des Worts (theolog. Fakultät). Der mit der Aufhebung des Jesuitenordens erfolgte Rückgang ist nur ein vorübergehender gewesen.

Das Urteil, daß die Realgymnasien (man beachte auch die Mehrzahl) im Lateinischen dasselbe Ziel wie die Gymnasien erreichen (S. 141), enthält im Zusammenhang mit der Thatsache, daß das Gymnasium diesem Fache nach Seiten der Stundenzahl wie nach Art der Behandlung (Stil) mehr Arbeit widmet, eine indirekte Herabsetzung der Leistung des Gymnasiums, die darum nicht berechtigter erscheint, weil sie von Zeit zu Zeit wiederholt wird.

Die Entstehung des Realgymnasiums in Gmünd darf nicht als einfache Nachahmung des Stuttgarter Beispiels bezeichnet werden, da sie vielmehr eine gänzlich verschiedene ist. Das Stuttgarter Realgymnasium ist aus einem Gymnasium abgezweigt, das Gmünder aus einem Reallyceum ausgebaut und dieses letztere aus Kombination von Realschule und Lateinschule entstanden, daher aus denselben Motiven zu erklären, welche gleich nachher ganz richtig für den letzteren Vorgang überhaupt angegeben sind. Dieser Unterschied ist nicht so unwichtig, als er scheinen könnte.

Warum wird die noch einzige Reallateinschule, der letzte Rest eines seither in größerem Umfange versuchten Typus, nicht mit ihrem Namen — Riedlingen — genannt?

Die Änderung in der Organisation der evangel. Seminarien, wonach die Zöglinge nur noch 2, nicht mehr 4 Jahre in einem und demselben Seminar bleiben und so eine Gliederung in 2 Altersstufen durchgeführt ist, ist nicht im Jahre 1871 (S. 142), sondern im Jahre 1872 durchgeführt worden. In diesem Jahre hat die letzte 4jährige Promotion das Seminar Schönthal verlassen.

Bei der Darstellung der Aufsichtsverhältnisse (S. 142f.) höchster Instanz ist gesagt, daß der Direktor der Kultministerialabteilung meist ein Philologe sei. Da weiter unten doch auf die frühere Gestaltung der Sache zurückgegangen wird, so könnte genauer gesagt sein, daß bis 1866 der Direktor des Studienrats stets und grundsätzlich ein Jurist war (noch früher ein Theologe), seitdem thatsächlich ein Schulmann und zwar stets einer der humanistischen Observanz. Ob dieses thatsächliche Verhältnis zugleich ein grundsätzliches ist, ist offiziell nicht bekannt, aber es scheint nicht der Fall zu sein. Mit dieser persönlichen Änderung Hand in Hand ging dann die weiter unten besprochene organische, wodurch diese Behörde gleichzeitig in eine engere und unmittelbare Fühlung mit dem Minister tritt, der gleichsam als ihr erster Direktor erscheint. Die Bezeichnung zweier Oberstudienräte als „philosophischer“ (statt philologischer) ist natürlich ein Versehen, das übrigens nirgends berichtigt ist. Die Pflicht der Studienkommission (S. 144), von einem beabsichtigten Schulbesuch vorher Kenntnis zu geben, gilt nur für Anstalten mit mehreren Lehrern gegenüber dem Aufsichtslehrer, wenn es sich um den Besuch bei einem andern Lehrer handelt, nicht aber gegenüber diesem letzteren selbst oder gegenüber dem Aufsichtslehrer, wenn es sich um seinen eigenen Unterricht handelt, und somit auch nur für mehrklassige Schulen. Diese Bestimmungen sind so charakteristisch für den ganzen Geist dieser Ordnung, daß sie nicht verschwiegen sein sollten.

Bei der Erwähnung der Privatlehranstalten (S. 145) ist unter denen, die eingegangen sind, das „christliche Privatgymnasium“ in Stuttgart, eine besonders charakteristische Schöpfung, übergangen. Auch wäre, wenn einmal auch die historische Seite der Sache berücksichtigt wird,

ein knapper Hinweis auf die Bedeutung und Tendenz dieser Anstalten als solcher, die eine von der offiziellen abweichende Richtung vertreten, nahe gelegen.

Die Angabe, daß das Wohnungsgeld so und soviel Prozent vom Gehalt betrage (S. 147), erweckt die Vorstellung, daß dabei der wirkliche Gehalt zu Grunde gelegt sei, während doch seltsamer Weise die prozentuale Berechnung von dem Gehalt ausgeht, der vor Einführung des Wohnungsgeldes bestand, aber gleichzeitig mit Einführung desselben erhöht wurde.

Was weiterhin von den Repetenten an den Seminarien und am Heilbronner Pensionat gesagt ist, daß sie eine ähnliche Stellung wie die Hilfslehrer haben, sofern ihnen eine mäßige Anzahl von — regelmäßigen — Unterrichtsstunden zugewiesen sei, das gilt auch von den Gymnasialvikaren — nur die Stuttgarter bilden eine wohlbegründete Ausnahme —, welche übrigens offiziell (vgl. Staatshandbuch) und vielfach auch thatsächlich ebenfalls den Titel „Repetent" führen, der ihnen Ende der 60er Jahre ausdrücklich beigelegt wurde.

Bezüglich der Erteilung des Religionsunterrichts (S. 147) ist die Angabe zu vermissen, daß an manchen größeren Gymnasien im Laufe der letzten Jahrzehnte für den Unterricht an Oberklassen eigene Religionslehrerstellen geschaffen wurden, welche Theologen übertragen sind, die keine gymnasiallehramtliche Vorbildung besitzen.

Worauf die Angabe sich gründet, daß die Versehung des Turnunterrichts durch Lehrer (doch wohl wissenschaftliche) der Anstalt gegen besondere Bezahlung zur Zeit die bevorzugte sei gegenüber der Anstellung eigener Turnlehrer, ist nicht klar. Nach den offiziellen Angaben ist der letztere Modus immer noch der überwiegende, wenn auch in Abnahme begriffen.

Der Singunterricht (S. 147) wird nicht bloß von Volksschullehrern oder Kollaboratoren derselben Anstalt, sondern auch von irgendwelchen Lehrern der eigenen oder anderer Anstalten im Nebenamt, nicht selten auch von eigentlichen Musiktechnikern erteilt.

Bei der Erwähnung der Lehrübungen am Tübinger Gymnasium (S. 147) ist nicht gesagt, daß die Gelegenheit dazu eine beschränkte ist.

Die Angabe, daß „die Kandidaten nach dem Examen — verwendet werden" (S. 147—148), ist einzuschränken durch den Beisatz „im Bedürfnisfalle"; da die ganze Darstellung ein Bild des gegenwärtigen Zustandes geben will, wäre auch ein Hinweis darauf, daß dieser Bedürfnisfall oft erst lange Zeit nach dem Examen eintritt, zu wünschen.

Die Stundenverpflichtung der Rektoren an Vollanstalten (S. 148) beträgt nicht 8—10, sondern 6—8 (nur in Stuttgart), 12 und 14; die wirklich erteilten sind meist 10—12 Stunden.

Daß die Anforderungen in „Latein und Griechisch" an die Kandidaten des Präzeptoratsexamens „keine geringere" seien als an die Professoratskandidaten wird zwar manchmal geäußert, kann aber darum doch nicht zugegeben werden. Von der wissenschaftlichen Abhandlung, die doch auch zu Latein und Griechisch gehört, abgesehen sind auch die Themen für die schriftliche Behandlung in der Professoratsprüfung entschieden schwieriger, und der Kreis der vorausgesetzten Litteraturkenntnis ist ein viel umfassenderer und bedeutenderer, setzt deshalb viel eingehendere Studien voraus. Die verhältnismäßige Schwierigkeit der Präzeptoratsprüfung liegt nicht an den Ansprüchen in Latein und Griechisch, sondern an der Belastung mit allerlei andern Fächern realistischen Charakters.

Die Forderung eines 3jährigen Universitätsstudiums (S. 149) als Voraussetzung für die Zulassung zur Präzeptoratsprüfung ist in der noch in Kraft stehenden Prüfungsordnung vom Jahr 1865 nicht enthalten, vielmehr sogar die Möglichkeit völliger Entbindung von lehramtlichen Studien offen gelassen. Ebenso ist die Fristbestimmung von 4 Jahren für das Universitätsstudium der Professoratskandidaten zwar thatsächlich zutreffend, in der Prüfungsordnung selber aber nicht ausgesprochen. Daß die Kandidaten vor der 2ten Abteilung der Prüfung, bei der die Lehrproben abgelegt werden, Gelegenheit gehabt haben, durch öffentliche Anstellung sich Übung in der Praxis zu erwerben (S. 149), sollte in dieser Allgemeinheit nicht ausgesprochen werden, da sie darauf kein Recht haben und diese Möglichkeit ganz von dem Bedürfnis abhängt, das nach dem obigen gegenwärtig ein sehr schwaches ist.

Bezüglich des Lehrplans ist für die unteren und mittleren Klassen der Realgymnasien gesagt, daß er im Latein mit dem der Gymnasien ganz gleich sei (S. 150). Dies stimmt für Stuttgart, für Ulm und Gmünd aber nicht „ganz" zu, sofern Ulm in Kl. V u. VI (Tertia) je 9 St., Gmünd in Kl. V zwar 10, in Kl. VI aber auch nur 9 St. Latein hat, während der Gymnasiallehrplan in beiden Klassen 10 St. verlangt. Bedenklicher ist, daß bezgl. des Lateinischen an den Oberklassen gar nichts gesagt ist, was im Zusammenhang mit dem früher geäußerten Urteil über die Gleichheit der Leistungen mit denen des Gymnasiums die Meinung erwecken muß, daß der Lehrplan hier ganz oder nahezu ganz dieselbe Gestalt habe, was durchaus nicht der Fall ist. Denn den je 8 Stunden des Gymnasiums in Kl. VII—IX (Sekunda und Unterprima) und den 7 Stunden an Kl X (Oberprima) entsprechen am Realgymnasium nur je 7 St. an Kl. VII u. VIII und je 5 St. an Kl. IX u. X, so daß alles in allem den 31 Lateinstunden des Gymnasiums nur 24 Stunden am Realgymnasium gegenüberstehen.

Daß Zeugnisse auf Weihnachten, Ostern und Schuljahrsschluß, also in 3 Terminen ausgestellt werden (S. 157), entspricht nicht der Vorschrift, welche nur die 2 Termine des Semesterschlusses kennt. Thatsächlich kommt es allerdings infolge der neuen Vakanzordnung mehr und mehr in Übung, auch auf Weihnachten Zeugnisse auszustellen, doch nicht gerade überall im gleichen Umfang, wie an den beiden andern Terminen.

Bei der Darstellung des Staats- und Gemeindeaufwands (S. 160) ist ungenau gesagt, daß im „allgemeinen" der Grundsatz gelte, die höheren Lehranstalten werden von den Gemeinden unterhalten und der Staat giebt einen Beitrag. Hier ist doch zu unterscheiden zwischen den einzelnen Anstalten — es giebt einige große Schulen, die reine Staatsanstalten sind — und zwischen den Arten des Aufwandes — ein wesentlicher Teil des Personalaufwandes, die Alterszulage der Lehrer, wird grundsätzlich und allgemein vom Staate getragen.

Ich fasse mein Urteil in der Kürze dahin zusammen, daß ich der besprochenen Arbeit größere Exaktheit im einzelnen, stärkere Berücksichtigung der historischen Seite und mehr Zurückhaltung im Urteil wünschte.

Ulm. Hirzel.

Korrespondenz für die deutschen Nationalfeste.

(Abdruck dringend erbeten.)

Die Feststätte für die deutschen Nationalfeste.

Wendet man sich vom Niederwald-Denkmal ostwärts in den Wald, so gelangt man in weniger als einer Viertelstunde an eine weitgedehnte Mulde; mit Obstbäumen bepflanztes Ackerland, Wiesen, Kiesgruben, Steinbrüche und Ödland breiten sich hier in bunter Abwechselung vor unserem Auge aus. Wir befinden uns auf der vom Reichsausschusse gewählten Stätte der deutschen Nationalfeste.

Im Nordosten erhebt sich das Gelände auf 320 m. über dem Meeresspiegel. In sanftem Gefälle steigt es ab, und der Blick schweift weit über den Festplatz selber bis hinunter an den Rhein, wo sich der Kampfplatz für unsere Ruderer und Schwimmer befinden wird, bis weit hinaus in den Rheingau von Mainz bis Bingen.

Wie reich an vaterländischen Erinnerungen freudiger und ernster Art ist dieser schöne Gau der gesegneten Rheinlande!

Aber wie mögen wohl Anlage, Bebauung und Einrichtung dieses weiten Gebiets sich gestalten?

Wo am Aufgange von Rüdesheim aus — es führen mehrere Wege zur Feststätte — weithin vom Rheine aus sichtbar eine hohe Pappel steht, dort könnte ein mächtiger Thorbogen die Thalschlucht überbrückend sich erheben; ein architektonisch schön angeordneter Treppenaufgang würde zur unteren Hälfte des Festplatzes füh-

ren, durch dessen Mittelachse eine Feststraße, von Bäumen und Denkmälern begrenzt, zur Hochfläche zöge, wo das Hauptgebäude, eine gewaltige Festhalle, und die Kampfbahn sich erheben würden. Seitlich auf der Hochebene würden die Pflegestätte für die Wettbewerbe auf dem Gebiete der Kunst, die Verwaltungsgebäude, die Radfahrbahn, Spielplätze u. s. w. anzulegen sein.

Der Festplatz erhebt sich von jener Pappel aus (seinem 248 m. über Meereshöhe, ungefähr 170 m. über dem Rheinspiegel liegenden Anfangspunkte) ringsum ansteigend bis zu einer fast ebenen Hochfläche von 300 m. über Meereshöhe. Die Fläche trägt den Namen Ebenthal. Sie ist unmittelbar von Rüdesheim sehr leicht und schnell (in 25 Minuten) zu erreichen, befindet sich in nächster Nähe des Denkmals (12 Minuten) und gestattet, westlich vom fiskalischen Niederwalde, nördlich vom Stadtwalde begrenzt, ohne Schwierigkeit eine sehr weite Ausdehnung. Eine Entforstung wertvoller Waldflächen ist dadurch gänzlich vermieden worden. In der Achse von Süden nach Norden hat die Feststätte eine Ausdehnung von etwa 1000 m. Von Westen nach Osten hat sie am nördlichen Ende 700 m., am südlichen 400 m. Breite, also eine Durchschnittsbreite von ungefähr 600 m. und eine Gesamtoberfläche von ungefähr 60 Hektaren.

Die Bodenbeschaffenheit ist für die Errichtung der Bauten vorteilhaft. Gute Steinbrüche, die beim Bau des Nationaldenkmals schon große Erleichterungen gebracht haben, hauptsächlich aber Kies, Thon und Lehm, sowie in den unteren Schichten Quarzit, sind vorhanden. Auch Quellwasser ist vorhanden, ebenso kann die etwas weiter unterhalb gelegene Brunnenkammer der städtischen Wasserleitung Rüdesheims nutzbar gemacht werden. Die für den ganzen Rheingau in Vorbereitung befindliche elektrische Beleuchtung nebst elektrischer Straßenbahnverbindung könnte für die Zwecke der Feststätte mitbenutzt werden, falls nicht, wie beabsichtigt ist, eine eigene Zentrale in Rüdesheim errichtet werden sollte.

Die Zufuhrwege werden Verbesserungen und Erweiterungen erfahren müssen, so daß auch in dieser Hinsicht die Ansprüche an den Festort erfüllt und Verkehrsstockungen nach Möglichkeit vermieden werden. Die Feststätte besitzt aber den großen Vorzug, daß sich die Volksmassen strahlenförmig nach den verschiedenen Richtungen zerstreuen können; es ist bei einiger Umsicht in der Anordnung eine sehr günstige Verteilung der Mengen zu erreichen, da mehrere Straßen nach Rüdesheim, sowie nach den Ortschaften Aulhausen, Aßmannshausen, Eibingen und dem Nachbarstädtchen Geisenheim führen. Die zahlreichen Eisenbahn- und Dampfschiffahrts-Gelegenheiten lassen die größeren Plätze der Umgebung schnell und bequem erreichen, so daß auch die Frage der Unterbringung und Verpflegung befriedigend gelöst werden dürfte. Freilich muß nicht nur seitens der Festgeber, welche gewiß jede mögliche Vorkehrung treffen werden, sondern in höherem Grade noch seitens der Festteilnehmer hierin richtige Vorsorge geübt werden.

Für den Schwimm- und Rudersport ist ein hinsichtlich der Länge, Breite, Tiefe und Strömung geeigneter Wasserfestplatz auf dem Rhein, am rechten Ufer, bestimmt. In entgegenkommender Weise haben die kgl. Strombaubehörde und die kgl. Regierung die zeitliche Absperrung des Schiffahrts- und Floßverkehrs eingeräumt. Die Bahn ist über 2 km. lang und beginnt unterhalb Geisenheim; das Ziel ist am Ostende von Rüdesheim gedacht; auf der Rheininsel „Rüdesheimer Aue" ist die Errichtung des Kaiserzeltes geplant. Ein ausreichend großes, ungefähr 8 ha umfassendes Wiesengelände, dicht am Rhein, ist seitens der Stadtgemeinde Rüdesheim während der Festtage zur Verfügung gestellt. Winterhäfen oberhalb Rüdesheim und Bingen bieten für Unterbringung der Ruderboote, sowie schwimmender Bootshäuser Gelegenheit.

So wird denn unser Niederwald in seiner herrlichen, leicht erreichbaren und

der würdigen Ausgestaltung der Deutschen Nationalfeste so günstigen Lage hoffentlich bald der Schauplatz edler Wettkämpfe, die Pflege- und Probestätte deutscher Kraft und deutscher Kunst werden!

Aus dem Vertrage, welcher zwischen dem Reichs-Ausschusse für die Deutschen Nationalfeste und der Gemeinde in Rüdesheim abgeschlossen werden soll, dürfte folgendes von allgemeinem Interesse sein:

Der Reichs-Ausschuß für die deutschen Nationalfeste erklärt Rüdesheim—Niederwald zum dauernden, ständigen Festort. Die Nationalfeste sollen, wenn dies irgend durchführbar ist, im Jahre 1900 beginnen und, vom Jahre 1900 ab gerechnet, in vier- oder fünfjährigen Zwischenräumen einander folgen. Jeder parteipolitische oder konfessionelle Charakter ist dem Feste fern zu halten. Beide Teile verpflichten sich für alle Zeiten, dem vaterländischen und idealen Interesse des Nationalfestes in erster Linie zu dienen. Die Feststätte kann in den Zeiten, die vor oder nach einem Nationalfeste liegen, von der Gemeinde des Festortes kostenfrei, von anderen Gemeinden, Vereinen und dergl. gegen eine Gebühr in Benutzung gezogen, sowie gegen ein Eintrittsgeld von Jedermann besichtigt werden. Bei der Benutzung und Besichtigung der Feststätte ist jedoch der Charakter des Nationalfestes, als einer geweihten Einrichtung des deutschen Volkes, zu wahren. Die Feststätte kann nur für Zwecke in Benutzung gezogen werden, die sich innerhalb der den Nationalfesten zu Grunde liegenden Ideen bewegen. Die Feststätte besteht aus dem Land- und Wasserfestplatz. Der Landfestplatz muß eine Ausdehnung von etwa 60 Hektar haben. Der Platz ist, soweit dies für seine Bestimmung als Festplatz erforderlich ist, mit Entwässerungsanlagen zu versehen und derart einzuebnen, daß er vom Reichs-Ausschuß mit den erforderlichen Bauten und Plätzen versehen werden kann. Als Wasserbahn für sportliche Zwecke (Rudern und Schwimmen) wird die rechtsufrige Strecke zwischen Rüdesheim und Geisenheim in Aussicht genommen, unter Mitbenutzung des Rüdesheimer Hafens. Die Gemeinde verpflichtet sich, soweit es nur irgend in ihrer Macht liegt, keinerlei Geräusch verursachende oder die Umgebung verunzierende gewerbliche Anlagen in der Umgegend der Festplätze zu gestatten oder die Aufstellung von Schaubuden, sowie von Volksbelustigungseinrichtungen, die dem Charakter der Nationalfeste widersprechen, zuzulassen. Auch verpflichtet sich die Gemeinde, Veränderungen oder Bauten, welche den landschaftlichen Reiz der Festplätze zu stören geeignet sind, nach aller Thunlichkeit zu verhindern. Die Gemeinde wird dafür Sorge tragen, daß eine freie Übereinkunft unter den Bürgern der Gemeinde getroffen werde, wonach im Festorte und in der nächsten Umgebung eine möglichst große Anzahl von Festteilnehmern aufgenommen werden kann und ihnen Unterkunft und Verpflegung zu mäßigen Preisen gesichert wird.

Die Kölner Versammlung.

Zu einem die Sache der Deutschen Nationalfeste außerordentlich fördernden Ereignis hat sich die am 28. Juni im großen Gürzenichsaale in Köln stattgehabte Versammlung gestaltet. An 1500 Besucher aus allen Ständen hatten sich eingefunden, darunter die städtischen Behörden und höhern Militärs. Die Versammlung war von der jüngst gebildeten Vereinigung der Bürger Kölns zur Förderung der Deutschen Nationalfeste einberufen und wurde von dem Beigeordneten Piecq geleitet, welcher die Verhandlungen mit einem Hoch auf den Kaiser eröffnete. Sodann hielt der Vorsitzende des Reichs-Ausschusses für die Deutschen Nationalfeste, Abgeordneter von Schenckendorff-Görlitz, einen Vortrag über das Wesen und

den Stand des geplanten Unternehmens, der mit Begeisterung aufgenommen wurde. Er wies nach, daß die Deutschen Nationalfeste kein Fest im landläufigen Sinne des Wortes seien, sondern eine nationale Arbeit am deutschen Volkstum. Die körperlichen Übungen seien der Jungbrunnen der Volkskraft, und diese solle in erster Linie durch die Nationalfeste gefördert werden. Das was in Deutschland hierin geschehe, genüge nicht für die Gesundung unsers Volkes. Die frische Bewegung, welche auf diesem Gebiete zu unserm Glück vorhanden sei, dürfe nicht wieder zum Stillstand kommen. Alle Veranstaltungen aber sollten in den Dienst des deutschen Einheitsgedankens, des Vaterlandes gestellt werden. Daß wir noch fortwährend einer Stärkung des nationalen Gedankens bedürften, daß eine stetig wiederkehrende Erinnerung der Wiedergeburt des Reiches uns not thue, dafür sprächen manche Erscheinungen unserer Zeit. Natürlich könne ein in vier- oder fünfjährigem Zwischenraum wiederkehrendes Fest für sich allein nicht die erwünschte Wirkung auf das nationale Fühlen des Volkes haben, wohl aber die ganze mit den Nationalfesten zusammenhängende Organisation. Ueber diese verbreitete sich der Redner dann in eingehender Weise. Von allen konfessionellen und politischen Parteigedanken müßten die Deutschen Nationalfeste frei gehalten werden, alle Teilnehmer sollten sich als eine große Gemeinde fühlen. „Mögen die Deutschen Nationalfeste", so schloß der Redner, „ein Einigungspunkt sein, der die deutschen Stämme immer wieder zusammenführt, und den heranwachsenden Geschlechtern ein Ideal werden für die Größe des deutschen Volkstums, für die Liebe zum Vaterlande." Die Kölner Vereinigung für die Deutschen Nationalfeste, welche allein 120 Vorsitzende von Vereinen unter ihren Mitgliedern zählt, wird jetzt rüstig ihre Arbeiten weiter führen.

Die erste öffentliche Versammlung zu Rüdesheim.

Es kam darauf an, in die Bevölkerung von Rüdesheim und den angrenzenden Bezirken das rechte Verständnis für die Bedeutung der Deutschen Nationalfeste an sich, wie insbesondere für den Festort, den Rheingau und den Mittelrhein hineinzutragen. Zu diesem Behufe hatte der Rheinische Ausschuß zum 6. Juli eine öffentliche Versammlung nach Rüdesheim geladen, welche sich eines sehr großen Besuches aus dem gesamten Rheingau erfreute. Die geräumige Turnhalle war bis auf den letzten Platz gefüllt.

Der Vorsitzende des Rheinischen Ausschusses, Herr von Beckerath-Rüdesheim, eröffnete die Versammlung mit einem Hinweis auf ihre hohe Bedeutung für Rüdesheim und den gesamten Rhein. Hierauf ergriff der Vorsitzende des Reichs-Ausschusses Herr Abgeordneter von Schenckendorff das Wort, um den Plan des Deutschen Nationalfestes zu entwickeln und die Notwendigkeit zu besprechen, daß sich nunmehr in Rüdesheim wie überhaupt im ganzen Westen eine besonders rührige Thätigkeit für den Nationalfestgedanken entwickeln müsse, der dann weiteren Boden im übrigen Deutschland und unter den Deutschen im Auslande finden werde. Redner forderte zur Bildung eines Ortsausschusses in Rüdesheim selbst auf und schloß mit einem Hoch auf das deutsche Vaterland. Die Versammlung bewies dem Redner durch lang anhaltenden Beifall die Sympathie für die von warmer Liebe zum Deutschen Volkstum getragenen Ausführungen. Sodann folgte die Gründung des Ortsausschusses, an dessen Spitze die Herren Stephan Jung nnd Eduard Sturm traten. Mit einem Dank der Versammlung an den Herrn Vortragenden schloß der Herr Vorsitzende die Versammlung, deren Verlauf in allen Teilen als ein hochbefriedigender bezeichnet werden kann.

Litterarisches.

Soeben ist Heft 6 der „Mitteilungen und Schriften des Reichs-Ausschusses für die Deutschen Nationalfeste" erschienen. Es enthält zunächst den zweiten Teil der Abhandlung über die Beteiligung der Kunst an den Niederwaldfeiern, von Rolfs-München. Die Ausdehnung und Art, wie Schauspiel, Musik und Gesang sich in den Rahmen der Nationalfeste einfügen, wird eingehend dargelegt und dabei von dem Grundsatze ausgegangen, daß, wie die Körperübungen, auch die künstlerischen Vorführungen in die Hände der großen, ausschlaggebenden Verbände zu legen sind, die ihrerseits die besten Körperschaften auswählen und zum künstlerischen Wettkampf entsenden. — Sodann beschreibt Metz-Rüdesheim die gewählte Feststätte oberhalb Rüdesheims im Ebenthal. Beigegebene Karten helfen, sich zurecht zu finden. — Freiherr v. Puttkammer-Oldenburg entwickelt im dritten Artikel des Heftes den Gedanken, wie der Höhepunkt der Niederwaldfeier im ganzen Deutschen Reiche und in der Ferne, wo Deutsche wohnen, zu einem Nationalfesttag werden könne. Er werde sich um so wirkungsvoller gestalten, als auch das deutsche Heer daran teilnehmen werde. — In den Stimmen vom Tage werden die gewöhnlich erhobenen Einwände widerlegt. Insbesondere wird die Deutsche Turnerschaft aufgefordert, endlich einmal ihren verneinenden, zum großen Teil auf Mißverständnissen beruhenden Standpunkt aufzugeben. — Berichte über die Arbeiten des Reichsausschusses und des Rheinischen Ausschusses, sowie Nachrichten der erfreulichsten Art über den steten Fortgang der Bewegung schließen das inhaltreiche Heft, das wir allen Freunden des Werkes empfehlen und ebenso seinen Gegnern; denn auch die Gegner eines so großen nationalen Unternehmens haben doch die Pflicht, sich wenigstens über die Angelegenheit zu orientieren, und das ist bei vielen derselben, wie wir öfter bemerkt haben, durchaus nicht der Fall.

Den vorstehenden Mitteilungen, die uns von dem ersten Geschäftsführer des Reichsausschusses für die deutschen Nationalfeste zugegangen sind, schließen wir noch folgende an.

Das Auskunftsbüchlein über die Deutschen Nationalfeste „für Jedermann, der sich darüber unterrichten will" von Hofrat Dr. Wilhelm Rolfs (München und Leipzig, Verlag von R. Oldenbourg, Preis 50 Pf.) bewährt sich ausgezeichnet. Uns liegt die zweite Auflage vor, und wir lesen von einer dritten. Insbesondere machen wir auf die einleuchtende Zurückweisung der Bedenken aufmerksam, die von manchen Seiten aus verschiedenen Gründen gegen die Abhaltung von Nationalfesten erhoben worden sind.

Vortrefflich ist auch die bei Göritz (Braunschweig 1898) im Druck erschienene Ansprache des um die gymnastische Erziehung der Jugend hochverdienten Braunschweiger Gymnasial-Professors Dr. K. Koch über den Stand der Nationalfestfrage (nebst einem Anhang über zusammengesetzte Wettkämpfe in Braunschweig). Auch hier ist die Verteidigung des Projekts gegen verkehrte Einwendungen scharf und glücklich geführt.

Inzwischen ist ein Beschluß, den der Ausschuß der Deutschen Turnerschaft jüngst zu Hamburg in nichtöffentlicher Sitzung in Bezug auf Beteiligung an den Nationalfesten gefaßt hat, veröffentlicht worden. Er lautet:

„In Erwägung, daß das beabsichtigte Nationalfest keine aus dem Bedürfnis des Volkes hervorgegangene Einrichtung ist und nur der außerordentlich rührigen Behandlung der Sache sein Dasein verdanken wird; in Erwägung, daß ferner seine ganze Gestaltung, so wie sie bis jetzt geplant ist, nicht der körperlichen Ausbildung großer Volksmassen, sondern nur der Erzielung einer beschränkten Anzahl von Höchstleistungen zu gute kommen wird und daß somit die in dem Nationalfest gipfelnden Bestrebungen in geradem Gegensatz zu den Bestrebungen der Deutschen Turnerschaft stehen; in Erwägung ferner, daß durch das Zustandekommen der Nationalfeste ein großer Teil des Interesses, welches die besser gestellten und einflußreicheren Gesellschaftsklassen für die

Pflege der Leibesübungen übrig haben und ein großer Teil der materiellen Mittel, die diese Klassen dafür aufzuwenden geneigt sind, von den Nationalfesten verschlungen werden und dadurch für die allgemeine Pflege der Leibesübungen und für die deutsche Turnsache und ihre Bedürfnisse verloren gehen müssen; in Erwägung endlich, daß schließlich die Nationalfeste und die deutschen Turnfeste nicht nebeneinander bestehen können, ohne daß die einen durch die anderen geschädigt werden, beantragt der Ausschuß der Deutschen Turnerschaft: der Deutsche Turntag wolle beschließen, „a) daß die Deutsche Turnerschaft als solche sich an dem deutschen Nationalfest nicht beteiligt; b) daß sie aber den einzelnen Vereinen und Turnern eine Teilnahme an dem Feste nicht verwehren will."

Der Beschluß scheint uns ein bedauerliches Zeugnis von Engherzigkeit und Kurzsichtigkeit, wie man sie auf anderen Gebieten in Deutschland reichlichst erlebt hat, als der Gemeinsinn noch nicht begonnen hatte, diese Feinde gesunder Entwicklung zurückzudrängen. Aber wir vertrauen: diese Wendung wird auch auf dem Gebiet, auf dem die Frage der deutschen Nationalfeste liegt, eintreten. Sind in Althellas die Palästren der einzelnen Städte verödet, weil, wer konnte, nach Olympia oder einer der anderen Feststätten wallfahrte? Ist nicht vielmehr von diesen Stätten fortwährend ein lebhafter Antrieb ausgegangen für die gymnastischen Übungen der Knaben, Jünglinge und Männer im gesamten Griechenland? So werden auch Ehre und Besuch der deutschen Turnplätze überall in Deutschland wachsen, wenn, so viele das können, an den Vorführungen und Wettkämpfen auf dem Niederwald handelnd oder schauend teilnehmen und wenn Jedermann davon hört oder liest.

Die vorstehenden Worte waren geschrieben und gesetzt, als uns die Nr. 4 von der diesjährigen „Korrespondenz für die deutschen Nationalfeste" zuging. Sie enthält eine scharfe Kritik des Beschlusses, den der Ausschuß der Deutschen Turnerschaft gefaßt und endet mit dem Ausdruck der Zuversicht, daß daraus unserer Sache schließlich Vorteil erwachsen werde. G. Uhlig.

Der Lehrplan und die Unterrichtserfolge des Französischen Gymnasiums in Berlin.

Eine Berichtigung.

Im letzten Doppelhefte dieser Zeitschrift S. 85 ff. ist ein Urteil abgedruckt worden, das der Oberlehrer Herr Prof. Dr. Rothe über den Lehrplan der oben genannten Anstalt und über die mit demselben erzielten Erfolge abgegeben hat. Da mein Herr Kollege sich hierbei auf Zahlen stützt und auf „Erfahrungen" beruft, so würde ich mich als Leiter des Französischen Gymnasiums einer schweren Pflichtverletzung schuldig machen, wenn ich nicht den Lesern dieser Blätter zur Kenntnis bringen wollte, daß die von Herrn R. angeführten Zahlen fast sämtlich falsch oder unrichtig verwertet sind und daß die subjektiven Eindrücke, die er Erfahrungen nennt, so weitgehende Schlußfolgerungen, wie er daraus ziehen möchte, unter keinen Umständen gestatten.

Daß unter den von Herrn R. ins Feld geführten Frequenz- und Versetzungsziffern fünf absolut falsch sind und mit dem Programm, dem sie angeblich entnommen wurden, nicht übereinstimmen, will ich nicht allzu sehr urgieren, da er sich nicht immer zu seinen Gunsten, sondern zum Teil auch zu seinen Ungunsten geirrt hat. Immerhin beweist es, daß Herr R. entweder nicht die Sorgfalt oder nicht die Umsicht bekundet hat, welche die Leser d. Z. wohl sicher bei ihm vorausgesetzt haben.

Eine gewisse Absichtlichkeit in der Gruppierung der Zahlen tritt dagegen unverkennbar hervor, wenn Herr R. bei Angabe der Versetzungsresultate in die Frequenzziffer jedesmal diejenigen miteinbegreift, die im Programm als „im Laufe des Semesters Abgegangene“ aufgeführt sind und die meist schon 1/4 oder 1/2 Jahr vor Schluß des Schuljahres die Anstalt verlassen hatten. Ebenso parteiisch verfährt er umgekehrt, wenn er in die Zahl der Versetzten regelmäßig diejenigen nicht aufnimmt, die am Schlusse des Kursus mit dem Versetzungsvermerke abgegangen, also thatsächlich versetzt worden sind. So kommt es denn beispielsweise, daß Herr R. a. a. O. S. 86 schreibt: „Von diesen 25 sind 13 nach U III versetzt und das folgende Jahr ebenso nach O III.“ Für jeden Unbefangenen entsteht dadurch der Schein, als wären nicht mehr als 13 von 25 = 52% nach U III und auch im folgenden Jahre nur 13 nach O III versetzt worden. In Wirklichkeit hatten dagegen von den 25 zu Anfang des Schuljahres 1895/96 die Oster-IV bildenden Schülern 2 die Anstalt schon zu Weihnachten 1895, längst ehe ihre Versetzung in Frage kam, verlassen. Von den übrigbleibenden 23 sind nicht 13, sondern 14 versetzt worden (2, die abgingen, erhielten den Versetzungsvermerk; die Zahl 13 ist überhaupt aus der Luft gegriffen). Das ergiebt also einen Prozentsatz der Versetzten nicht von 52, sondern von 61%. Und zu Ostern 1897 sind dann nicht nur 13, wie man aus den Worten des Herrn R. schließen müßte, sondern alle 14, die in der Klasse saßen, = 100%, versetzt worden. Ebenso sind zu Michaelis 1897 nicht, wie a. a. O. zu lesen steht, 15 von 20, sondern 15 von 17, d. h. nicht 75, sondern 88% nach der Michaelis- O III versetzt worden. Das ändert doch nicht unerheblich die Sache.

Setzt man überall statt der von Herrn R. mit oder ohne Bedacht gewählten die wirklich richtigen Ziffern ein, so ergiebt sich, daß die Versetzungsresultate in den in Betracht kommenden Klassen durchschnittlich mindestens ebenso günstig waren, wie sie an anderen Schulen erzielt zu werden pflegen. Berücksichtigt man aber billigerweise die gesamten Versetzungsergebnisse aus allen Klassen, die seit 1893 nach dem neuen Lehrplan unterrichtet worden sind, und vergleicht sie mit denen, die andere Gymnasien und Realgymnasien aufzuweisen haben oder die früher bei uns erreicht wurden, so zeigt sich, was zu Gunsten des Lehrplans besonders schwer ins Gewicht fällt, gerade in den beiden untersten Klassen ein überraschend erfreulicher Erfolg. Wenn die Ziffern der Versetzung sich nachher in den mittleren Klassen nicht ganz auf der gleichen Höhe halten, so liegt das, was Herr R. wohl hätte bedenken können, zum großen Teile daran, daß in diesen Klassen des Französischen Gymnasiums der Unterrichtsbetrieb in der Mehrzahl der Fächer in französischer Sprache beginnt. Ein Schluß auf die theoretische Vollkommenheit oder Unvollkommenheit des Lehrplans an sich ist daraus überhaupt nicht zu gewinnen.

Wenn nun endlich Herr R., um sein Urteil über den an unserer Anstalt geltenden Lehrplan zu begründen, sich auf seine Beobachtung beruft, daß den Schülern der Mich.- O III, deren Ordinarius er zur Zeit ist, die Bewältigung des Gedächtnisstoffes nicht nur im Griechischen, sondern auch im Deutschen und in der Religion Schwierigkeiten bereitet, und daß auch einige andere Lehrer, die in der Klasse un-

terrichten, über unzulängliche Leistungen klagen; wenn er daraus flugs einen Beweis für die geistige Überbürdung der Knaben und für die Verwerflichkeit des ganzen Lehrplans konstruiert, so ist das ein Argumentationsverfahren, auf das ich vom Standpunkte des Logikers nicht nötig habe näher einzugehen. Thatsächlich sei nur bemerkt, daß mir aus keiner der Klassen, die nach dem neuen Lehrplan unterrichtet worden sind, einschließlich der Ostern- O III, und von keinem meiner Herren Kollegen sonst bis dahin Symptome, die auf eine geistige Überfütterung der Schüler oder auf eine spezielle Überlastung ihres Gedächtnisses schließen ließen, berichtet worden waren. Daß aber in einer einzelnen Klasse einmal der allgemeine Geisteszustand und die Leistungsfähigkeit der Schüler den Wünschen ihrer Lehrer und des Direktors nicht ganz entsprechen, ist meines Wissens auch an anderen Anstalten bereits vorgekommen, ohne daß eine Änderung des Lehrplans daraufhin bei dem Herrn Minister beantragt worden wäre.

Sehr richtig sagt mein Kollege Herr Prof. Rothe auf S. 85: „Ob die Vorteile des Reformgymnasiums so groß sind, wie die eifrigen Vertreter dieser Organisation glauben, kann erst durch langjährige Erfahrung erwiesen werden." Hätte er nur, was er hier von anderen fordert, als Recht auch der Anstalt, an der er wirkt, zuteil werden lassen und mit seinem Urteile über ihre Organisation zurückgehalten, bis erst die Bildungsergebnisse in allen Klassen und, wo möglich, eine Reihe von Jahren hindurch vorliegen!

Berlin, im Juni 1898. Dr. G. Schulze.

Erwiderung.

Da mir von dem verehrten Herrn Herausgeber dieser Zeitschrift vorstehende „Berichtigung" mit der Anfrage, ob ich darauf zu antworten wünsche, zugestellt worden ist, so will ich von diesem Anerbieten Gebrauch machen, namentlich um die Vorstellung einer Absicht zurückzuweisen, die mir Herr Direktor Dr. Schulze leider zuzumuten scheint, daß ich nämlich mit meinen Ausführungen einen Angriff auf die von ihm geleitete Anstalt bezweckt hätte.

Ich mache demgegenüber darauf aufmerksam, daß ich die Frage, ob die jetzige Organisation unseres Gymnasiums, nach der Französisch in VI, Latein in IV anfängt, der früheren, nach der beide Sprachen in VI anfingen, vorzuziehen sei, nicht im geringsten berührt habe. Diese Frage wird natürlich erst „nach langjähriger Erfahrung" zur Entscheidung reif sein. Sie kann übrigens ohne Aufhebung der Zwangslage, in der wir uns des Französischen wegen befinden, meines Erachtens kaum gelöst werden.

Worauf es mir allein ankam, als ich bei der Frage über das Reformgymnasium das Wort ergriff, war, gegenüber den Schilderungen so glänzender Erfolge, die man am Frankfurter Gymnasium erzielt haben soll, auf andere Ergebnisse an einer ähnlich eingerichteten Anstalt hinzuweisen, damit doch dieser oder jener, der, von jenen Erfolgen geblendet, der Reformschule zuneigte, zu längerem Abwarten veranlaßt würde. Deshalb mußten die Erfahrungen, ganz wie dies beim Frankfurter Gymnasium geschehen ist, schon jetzt mitgeteilt werden. Denn es ist bekannt,

wie stark namentlich in städtischen Verwaltungen aus gewissen praktischen Gründen die Neigung für Reformschulen ist. Ist aber die neue Einrichtung erst bei einer größeren Anzahl von Gymnasien durchgeführt, dann dürfte es schwer sein, diesen Schritt wieder zurückzuthun. Von diesem höheren Gesichtspunkt aus wird, meine ich, wohl jeder Unparteiische meine Mitteilungen begreiflich finden.

Was die Zahlen anlangt, so versichere ich, daß jede Absichtlichkeit in dem Sinne, den die Worte des Herrn Direktors offen lassen, mir vollkommen ferngelegen hat. Der Zweck der Zahlenangaben war durchaus nicht, die genauen Prozentsätze der Versetzten und Sitzengebliebenen festzustellen. Dies wäre ein ganz verkehrtes Unterfangen gewesen, da einmal, besonders bei so kleiner Schülerzahl, Zufälligkeiten (wie Krankheit verschiedener Schüler) das Ergebnis gleich erheblich ändern, und es andrerseits offenbar für den Prozentsatz derer, die das Ziel erreichen, einen Unterschied macht, ob die Klasse 15—25 oder etwa 40—50 zählt. Solche Prozentsätze haben höchstens bei einer längeren Reihe von Jahren als Durchschnitt einen gewissen Wert. Meine Absicht war allein, an den beiden vorliegenden Beispielen als Erfahrungsresultat hinzustellen, daß, wenn eine mäßig zahlreiche Klasse nach und nach von schwachen Schülern so befreit wird, daß sie von 35 in VI auf rund ²/₃ (23) in IV, und auf rund ¹/₃ (12) in O. III zusammenschmilzt, ohne einen erheblichen Zusatz schwacher Schüler aus der andern Sektion zu erhalten, sie äußerlich wenigstens das frühere Pensum von fünf Jahren in dreien bewältigen kann, daß dagegen eine „Durchschnittsklasse", die, was sie an schwachen Schülern abstößt, immer wieder hinzubekommt, ohne „Überfütterung" das Ziel nicht erreichen kann. Bei diesem Standpunkt spielen die Abgehenden keine Rolle und ich habe sie, wo es anging, schon um nicht durch zuviel Detail von der Hauptsache abzulenken, unberücksichtigt gelassen.

Nun bleibt freilich noch die Zahl 13 (statt 12 oder 14), ein bedauerlicher Irrtum. Doch muß ich mich dagegen verwahren, daß sie „aus der Luft gegriffen" sei. Mir war die Zahl 13 für U. III Ostern 1896 bekannt und ebenso, daß Michaelis 1896 dazu noch zwei aus der andern Sektion hinzugekommen waren; ich nahm an, daß diese 13 nur Versetzte seien. Es hat sich aber (ein bei der eigenartigen Einrichtung unserer Anstalt nicht häufiger Fall) darunter ein Neuaufgenommener befunden, während sich unter den 3 zu Ostern aus IV Abgehenden 2 mit dem Versetzungsvermerk befunden haben, was aus dem Programm nicht zu ersehen war. Daher der Irrtum, der jedenfalls zeigt, daß mir jede Absichtlichkeit, die Zahl herabzusetzen, fern gelegen hat. Vielleicht dürfte er verzeihlich sein, da trotz der Gewissenhaftigkeit dem Herrn Direktor bei derselben Klasse, wenigstens dem Programm nach, ein ähnlicher Irrtum begegnet ist. Denn danach waren noch am 1. Febr. 1897 in der Oster-U. III nicht 14 Schüler, wie der Herr Direktor angiebt, sondern 15, von denen 14 nach Oster-O. III versetzt sind, einer erst am Ende des Schuljahres abgegangen ist.[1]) Ebenso scheint

[1]) Die Zahl 14 kann gegen die Angabe des Programms richtig sein, wenn entweder der abgegangene Schüler schon früher die Klasse verlassen oder ein anderer Schüler das ganze Vierteljahr oder den größten Teil desselben gefehlt hat, so daß in Wirklichkeit nur 14 Schüler in der Klasse waren. Aber genau dasselbe gilt von drei meiner Zahlen, die

mir, abgesehen von der ungenauen Wiedergabe meiner Worte, die Berechnung des Prozentsatzes der zu Michael. 1897 aus Michael. U. III. Versetzten an einem Fehler zu leiden. Denn wenn man genau das Verhältnis der Versetzten und Zurückbleibenden feststellen will, so muß doch der, welcher schon nach Ablauf eines halben Jahres zurückversetzt wird, mitgerechnet werden. Geschieht dies, so war in diesem Falle, da einer Ostern 1897 zurückversetzt worden war, das Verhältnis nicht mit 88 : 12, sondern mit 83 : 17 anzugeben.

Wie in diesen Fällen, handelt es sich durchweg auch bei meinen Angaben, die von den Angaben des Programms abweichen, nur um einen Schüler. Ist es nun bei dieser kleinen Abweichung in 5 unter 14 angegebenen Zahlen gerecht, wenn es heißt, „fast sämtliche" seien „falsch oder unrichtig verwertet"?

Nicht verständlich ist mir endlich der Satz: „Wenn die Ziffern der Versetzung sich nachher in den mittleren Klassen nicht ganz auf der gleichen Höhe halten, so liegt das, was Herr R. hätte bedenken können, ... am Unterrichtsbetriebe in französischer Sprache ...." Nach der eigenen Berechnung des Hrn. Direktors ist ja das Versetzungsergebnis in U. III, der einzigen bisher in Betracht kommenden mittleren Klasse, so günstig wie nirgend anderswo, nämlich 100 % zu Ostern 1897, und das andere Mal, Michaelis 1897 88 %, während vorher die Quarta, die doch zu den unteren zählt, nach seiner Berechnung nur 61 % Versetzte aufweist; in dieser Klasse ist aber das Französische noch nicht Unterrichtssprache.

Ich schließe mit dem Ausdruck des Bedauerns, daß die Form der „Berichtigung" eine Entgegnung notwendig gemacht hat.

Friedenau. Dr. C. Rothe.

Nachschrift.

Wie wir die Niederschrift des von Herrn Prof. Rothe in der Märzsitzung des Berliner Gymnasiallehrervereins Gesagten zum Abdruck gebracht haben, so natürlich auch die „Berichtigung" des Hrn. Direktor Dr. Schulze und das, was Prof. Rothe hierauf zu bemerken wünschte. Wie weit durch Berichtigung und Erwiderung die Einsicht in den Wert der Organisation des Französischen Gymnasiums gefördert worden, mögen unsere Leser erwägen. Uns schien und scheint von Bedeutung, daß von Prof. Rothe die Erreichung des vorgesetzten Ziels bei dem Ostercoetus einer Klasse zugestanden, dagegen bei dem folgenden Michaeliscoetus derselben Klasse auf Grund eigener Erfahrung und des Urteils von Kollegen als etwas, das entschieden nicht zu erwarten sei, bezeichnet worden ist. Daß aus dem Mißlingen hier ebensowenig, wie aus dem Gelingen dort ein allgemeiner Schluß bezüglich der Erreichbarkeit des Zieles gezogen werden darf, daß nur langjährige Erfahrung ein sicheres Fundament für derartige Schlüsse ist, geben wir Herrn Direktor Schulze vollkommen zu. Ich möchte zugleich ebenfalls betonen, daß dem Französischen Gymnasium infolge seines besonderen Zwecks ein besonderes und schwieriges Problem bezüglich der Organisation des fremdsprachlichen Unterrichts gestellt ist, und möchte auch hier, wie im vorigen Heft, auf das Programm des Collège v. J. 1895 hinweisen, wo Hr. Direktor Schulze eingehend seine Gründe für den von ihm geschaffenen jetzigen Lehrplan der Anstalt dargelegt hat.

Interessant wäre eine genaue Zusammenstellung der Versetzungsresultate beim Aufsteigen aus Sexta nach Quinta und aus Quinta nach Quarta in dem Französischen und einigen an-

mir bestimmt als Schülerzahl von VI u. von IV angegeben waren und doch um 1 geringer sind als die im Progr. (z. B. 28 statt 29). Diese durften dann unter Berücksichtigung dieses Umstandes jedenfalls nicht als „absolut falsch" bezeichnet werden.

deren Berliner Gymnasien, wenn mir auch keineswegs die Menge der Versetzten an einer Anstalt als ein entscheidendes Merkmal für die Güte ihrer Unterrichtsgestaltung erscheint.[1]) Es wäre dann überall anzugeben, wie groß am Ende der Jahreskurse die Zahl der Schüler der genannten Klassen gewesen und wieviele von diesen versetzt wurden, ferner wieviele im Laufe des Jahres ihre Klasse verließen und ob mit einem Zeugnis, das Aussicht auf Versetzung gewährte oder mit einem von gegenteiliger Beschaffenheit. Herr Direktor Schulze sagt, in den beiden untersten Klassen der seiner Leitung unterstellten Schule sei im Vergleich mit dem, was an anderen Gymnasien und RG. erreicht werde und früher am Französischen Gymnasium selbst erreicht worden, ein überraschend erfreulicher Versetzungserfolg zu beobachten, und ist überzeugt, daß dies besonders schwer zu Gunsten des Lehrplans ins Gewicht falle. Aus den Angaben des Professor Rothe kann man entnehmen, daß die Ostersexta am Ende des Kurses 1893/94 35 Schüler hatte und daß von diesen nach zwei Jahren in die Quarta nur 23 gelangten, wozu dann noch 2 in der Michaelisquarta zurückgebliebene kamen; und dieser Bestand der Oster-Quarta zu Anfang des Kurses 1895/96 wird von Herrn Direktor Schulze bestätigt. Doch wenn von 35 Sextanern in der That nur 23 in einem Biennium für Quarta reif geworden wären, wenn sich nicht etwa aus äußeren Ursachen die anfängliche Zahl dermaßen vermindert hätte, so würde ich dies noch nicht für ein sehr günstiges Resultat ansehen. Sollte es wirklich in dieser Beziehung an anderen Berliner Gymnasien wesentlich ungünstiger stehen? Ich erlaube mir, hier die Resultate der Versetzung von VI nach V und von V nach IV am Heidelberger Gymnasium während der letzten drei Jahre herzusetzen, und zwar keineswegs in der Meinung, als ob diese außergewöhnlich günstig seien. Wo die genannten Klassen in zwei Coeten geteilt waren, was bei uns erst bei Überschreitung der Zahl 50 zu geschehen pflegt, rechne ich beide Abteilungen zusammen. Die Einteilung in Oster- und Michaelis-Coeten haben wir nicht: die Kurse reichen in allen Klassen vom 12. September bis zum 31. Juli. Wer am Ende des Kurses in zwei wissenschaftlichen Fächern nicht genügt, muß zurückbleiben; wer in einem die Note „ungenügend" erhält, kann mit der Auflage einer Nachprüfung in diesem Fach versetzt werden: ihr negatives Ergebnis hat das Zurückbleiben zur Folge. Bei solcher Praxis waren unsere Resultate von 1895 bis 1897 folgende:

	1895		1896		1897	
	VI	V	VI	V	VI	V
Schülerzahl am Ende des Kurses	44	45	53	44	51	48
versetzt	40	39	49	41	48	46
Im Lauf des Kurses ausgetreten	7	2	3	3	3	2
mit einem ungünstigen Zeugnis	3	2	1	2	1	1

Unter denen, die im Laufe des Kurses austraten, sind auch die, welche ein nicht günstiges Zeugnis, d. h. in mehr als einem wissenschaftlichen Unterrichtsfach die Note „ungenügend" erhielten, nicht alle wegen ungenügender Leistungen abgegangen. Auch hätte bei Diesem und Jenem sich die Zensur wohl noch bis zur Versetzungsfähigkeit heben können, wie das öfter bei Schülern vorkommt, die noch in Mitte des Kurses nicht genügen. Wenn wir trotzdem die mit solchem Zeugnis Ausgetretenen alle als solche rechnen, die im Fall des Verbleibens nicht versetzt worden wären, so käme folgendes Ergebnis heraus:

	1895		1896		1897	
	VI	V	VI	V	VI	V
Schülerzahl im Lauf des Kurses	51	47	56	47	54	50
nicht reif geworden	7	8	5	5	4	3

[1]) Ja, man könnte sagen, daß eine Organisation von höheren Schulen, bei der recht deutlich und möglichst bald klar wird, welche Individuen zur Ergreifung wissenschaftlicher Studien wenig oder gar nicht geeignet sind, vor einer Unterrichtsgestaltung den Vorzug verdiene, bei der dies nicht so entschieden und so bald hervortritt und wo deswegen die Zahl der aus den unteren Klassen versetzten Schüler größer ist.

Das Rothesche Votum in der Sitzung des Berliner Gymnasiallehrervereins und die dadurch hervorgerufenen obigen Darlegungen des Herrn Direktor Schulze und des Prof. Rothe führen mich aber auf meine eigene Meinungsäußerung in jener Versammlung und auf das, was daraus gemacht worden ist.

Der von dem Vereinsvorstand verschiedenen Zeitungen zugesandte Bericht über die genannte Sitzung enthält nichts Unrichtiges bezüglich meines Votums, aber natürlich auch nichts Vollständiges. Hierauf hat Herr Direktor Ziehen aus Frankfurt a./M. in einem Vortrag, gehalten in der Hauptversammlung des Vereins für Schulreform zu Erfurt, meine Äußerungen als mysteriös und wunderlich bezeichnet. Ich möchte hoffen, daß, was nun in dem letzten Heft dieser Zeitschrift berichtet worden, ihm deutlich genug ist, besonders, wenn er es mit der ebendort zu findenden Mitteilung über meine Beobachtungen an Frankfurter Schulen vergleicht. Aber ich kann auch noch deutlicher werden.

In den Anpreisungen der Reformschulen, die man von Zeit zu Zeit in öffentlichen Blättern oder in gedruckten Vorträgen liest, ist nichts häufiger als der Triumphruf: „Man hat bisher in dem Reformgymnasium die gleichen, mindestens die gleichen Ziele bezüglich der klassischen Sprachen erreicht wie in den andern Gymnasien; man wird sie auch weiterhin erreichen!“ Diesem Gerede gegenüber gebührte es sich, darauf hinzuweisen, daß es für die Erziehung des Geistes keineswegs allein darauf ankommt, daß man bei einem Wissensziel anlangt, sondern sehr viel mehr noch darauf, wie man den Weg zu ihm zurücklegt. Daß die Kollegen am Reinhardtschen Gymnasium nur darauf hinarbeiten, das reglementarisch vorgeschriebene Ziel zu erreichen, habe ich weder in Berlin noch anderswo behauptet, wohl aber habe ich wiederholt ausgeführt, wie ich durch meine Erfahrungen in der Schweiz die Überzeugung gewonnen habe, bei einer erheblichen Hinausschiebung des lateinischen und griechischen Unterrichts und bei der dadurch herbeigeführten Beschränkung der diesen Lehrfächern gewidmeten Zeit sei es zwar möglich, annähernd die reglementarisch geforderten, vom Normalgymnasium erreichten Schlußergebnisse zu erzielen aber nicht möglich sei es, den Unterrichtsbetrieb in diesen Gegenständen so zu gestalten, daß sie den erziehenden, speziell den zu wissenschaftlichem Arbeiten erziehenden Einfluß üben, den sie üben können und sollen. Ich habe hinzugefügt, daß, wie ich bei einer der Frankfurter Einrichtung analogen Organisation des Lehrplans vor 30 Jahren altklassischen Unterricht in Aarau gab, ich stets das Gefühl hatte, in einem Treibhaus zu arbeiten, und habe ein anderesmal bemerkt, daß dort nicht bloß der griechische und der lateinische Unterricht, sondern auch andere Lehrfächer bei den Ansprüchen, welche für die klassischen Sprachen in den oberen Klassen gemacht werden mußten, nicht zu der Wirkung kamen, die sie üben sollten.

Wird es nun in Frankfurt anders gehen? Nach dem, was ich erlebt und was ich gesehen, muß ich hierauf eine verneinende Antwort geben. Um den Schülern in den schwierigsten Lehrfächern nicht bloß einen gewissen Umfang des Wissens zu vermitteln, sondern sie zu diesem Ziel in kräfteweckendster Weise zu führen und um sie mit dem erworbenen Wissensmaterial reichlich die Übungen anstellen zu lassen, die in besonderem Maße geeignet sind ihre intellektuellen Fähigkeiten zu erziehen, dazu bedarf es Zeit und Ruhe, wie sie der Lehrplan der Reformgymnasien in den oberen Klassen nicht bietet. Wenn Herr Dir. Junge in Berlin (der früher einem Reform-Realgymnasium vorstand) und ich von den oberen Kursen einer Anstalt, die den Beginn des klassischen Unterrichts um mehrere Jahre hinausschiebt, den Namen „Treibhaus“ gebraucht haben, so tritt uns ein Mann, der gegenwärtig Direktor einer Reformschule ist, mit einem ähnlichen Ausdruck zur Seite. Bezüglich eines Knaben, der in seine Anstalt aus einer normal organisierten übertreten sollte, äußerte er: „Der Schüler wird wohl bei uns nicht mitkommen: denn bei uns wird mit Dampf gearbeitet.“ Mit Dampf, das ist nach meiner Ansicht der Gegensatz zu gesunder, wahrhaft fördernder Lehr- und Lernweise.

Allerdings wird behauptet, alle Übelstände, die man mit der Reformorganisation verbunden glaube, existierten nicht infolge der Vorzüge, durch welche sich die Durchführung des Frankfurter Lehrplans im Einzelnen auszeichne. Der Fortschritt, der im Reformgymnasium gemacht sei, bestehe nicht etwa nur in der Veränderung der Sprachenfolge und dem Hinausrücken der klassischen Sprachen aus den unteren Klassen. „In Frankfurt liegt ein geistvoll durchdachter und

folgerichtig durchgeführter Plan vor, die Fremdsprachen möglichst nach einem Schema lernen zu lassen, die Erlernung einer Sprache ganz auf der anderen aufzubauen." „Das Eigentümlichste des Reinhardtschen Planes, diejenige Seite desselben, die jedenfalls für einzelne Fragen der Unterrichtsmethodik weit über die Grenzen des Frankfurter Lehrplans hinaus für unser gesamtes Unterrichtswesen fruchtbar zu werden bestimmt ist, besteht in dem anderen Aufbau der einzelnen Unterrichtsteile, in der ganz anders zielbewußten Betonung des inneren Zusammenhanges zwischen den verschiedenen Lehrstoffen."

Ich meine, es wäre für die Sache und für Herrn Ziehen besser gewesen, wenn er den Mund nicht so voll genommen hätte. Daß die Reinhardtsche Lateinische Satzlehre in Anordnung und Ausführung manches sehr Anerkennenswerte enthält, sind wir ebenso weit entfernt zu leugnen wie der Rezensent des Buches in unserer Zeitschrift 1896 S. 185 ff. Daß die möglichst weitgehende Übereinstimmung mit der französischen Satzlehre von Banner einen besonderen Vorzug des Buches für alle Anstalten bildet, die sich beider Bücher bedienen, kann keine Frage sein. Die Anschauung aber, diese litterarischen Leistungen und die sich an sie anlehnende Praxis bedeuteten einen über das bisher Dagewesene weit hinausgehenden, epochemachenden Fortschritt, erst in der Reinhardschen Anstalt habe man sich mit dem rechten Erfolg bemüht, die fremdsprachlichen Lehrfächer unter einander in die gebührende Beziehung zu setzen, erst hier sei in wirklich zielbewußter Weise der innere Zusammenhang zwischen den verschiedenen Lehrstoffen betont worden, — diese Anschauung ist eine starke Naivität. Thatsächlich gründet sich die Erlernung des Französischen und des Griechischen in den Normalgymnasien, wo man die Sache nicht ungeschickt anfaßt, sehr erfolgreich auf die des Lateinischen (daß auch in syntaktischer, nicht bloß in etymologischer Beziehung das Aufbauen des Lateinischen auf das Französische keineswegs den Vorzug vor dem entgegengesetzten Verfahren verdient, ist eine Ansicht, die sich mir durch die Lektüre der Reinhardtschen Satzlehre befestigt hat). Für Erfassung der allgemeinen syntaktischen Begriffe aber und eine, soweit möglich, parallele Behandlung der syntaktischen Erscheinungen in den verschiedenen Sprachen des Schulunterrichts sorgt vortrefflich die systematische Vergleichung der lateinischen und der Muttersprache bezüglich der Wortarten, Satzteile und Satzgebilde in der VI und V. Daß damit die Schüler sicherer zu klarer Einsicht in die sprachlichen Kategorien gelangen, als durch Vergleichung des Deutschen und Französischen, dafür habe ich, wie von mir in Heft I S. 14 bemerkt worden ist, einen neuen Beweis durch die Unterrichtsresultate erhalten, die mir in dieser Richtung im Goethegymnasium und in den beiden Frankfurter Normalgymnasien entgegengetreten sind.

Nun wird es wohl wieder heißen: ich hätte den Stand der Kenntnisse bei den Schülern der Reinhardtschen Anstalt „nur recht flüchtig Gelegenheit gehabt beurteilen zu lernen" (Ziehen). Merkwürdig: wenn Jemand ein paar Stunden dem Unterricht im Goethegymnasium zugehört hat und sich dann voll Lobes in einer Zeitung oder einem Vortrage ausspricht, so wird solche Äußerung eifrig als höchst bedeutsames Zeugnis für die Vortrefflichkeit der Organisation weiter getragen und abgedruckt; wenn einer dagegen einige Tage dem Hospitieren in den Frankfurter Reformanstalten widmet und nicht alles rühmenswert findet, so ist er nicht genau unterrichtet.[1])

Und nun möchte ich unsere Leser noch teilnehmen lassen an einer Ergötzung, die mir durch eine Stelle in dem Vortrag des Herrn Direktor Ziehen bereitet worden ist. Nachdem er mir einige Komplimente über große Verdienste um eine Sache gemacht, von der die Besten der Nation noch heute hoch dächten, fällt er in einen etwas andern Ton bei Besprechung dessen, was ich laut Zeitungsberichten über die Reformschulorganisation in dem Berliner Verein gesagt habe, und dessen, was dann der Vorsitzende des Vereins über mein Votum bemerkt hat. „Etwas freilich — heißt es — hat sich Herr Uhlig selbst diese maßlose Überschätzung vonseiten man-

[1]) Da ich mich wiederholt auf meinen Aufsatz über Reform- und Normalgymnasien in dem ersten Heft dieses Jahrgangs beziehe, so will ich doch bei dieser Gelegenheit die Meinung, die etwa aus einer Stelle der Anmerkung auf S. 10 entstehen könnte, abwehren, daß mein verehrter Lehrer Calo den Archaismus (oder nach der Art, wie das Wort in meine Feder kam, richtiger: Germanismus) Le treizième vendémiaire ungerügt gelassen hätte. Ich hatte Le 13. vendémiaire geschrieben und habe, als ich die Ziffer bei der Zusammenstellung unserer Aufsatzthemata in Buchstaben umsetzte, (wohl infolge der Ungeläufigkeit dieser Monatsbezeichnung) nicht bedacht, was in dem modernen Französisch Regel ist.

cher Kreise zugezogen: man reist eben nicht ungestraft wie der beleidigte Genius des Humanismus mit monopolisierter Verantwortlichkeit vor Mit- und Nachwelt in dem Lande herum." Ich wäre ein höchst undankbarer Mensch, wenn ich nicht anerkennen wollte, welche heitere Stunden ich überhaupt meinen Gegnern verdanke: ich werde den Herren Friedrich Lange, Hugo Göring, Clemens Nohl, Fr. Bahnsch nie vergessen, was sie mir gewesen sind. Unter den neueren Äußerungen über mich aber hat keine eine solche Wirkung auf mich ausgeübt, wie die obige: Gedanke und Ausdruck, Ausdruck und Gedanke. Doch nicht ungestraft übersieht man, was vor der eigenen Thüre zu fegen ist.

In der That, ich habe in den letzten Jahren wiederholt Lehrerversammlungen auch außer den Gymnasialvereinstagen und außerhalb der gelb-roten Pfähle besucht, und habe da etwa auch einmal, wenn eine besondere Veranlassung vorlag, das Wort auf kurze Zeit ergriffen. Ich bin den mir gewordenen Einladungen zu solchen Besuchen gern gefolgt in dem Gefühl, daß es für die Vertreter der humanistischen Schulbildung heutzutage nicht minder, als für die Realschulmänner wünschenswert ist, daß sie sich mit den Gleichgesinnten in Deutschland verständigen, und ich freue mich, daß dieser Gedanke in den letzten Jahren nicht bloß Beistimmung, sondern auch zahlreiche Bethätigung gefunden hat.

Und die Reformschulapostel? Nun, die reisen erst recht herum, von Norden nach Süden, von Süden nach Norden, und halten enthusiasmierende Vorträge, auf die triumphierende Zeitungsberichte folgen. Ein sehr wesentlicher Unterschied aber zwischen den humanistischen Versammlungen, wie man sie kurzweg nennen kann, und denen, wo diese Apostel sprechen, liegt in der Zusammensetzung des Auditoriums und dem Verhältnis des Redners zu ihm. Das Publikum ist in den Zusammenkünften der Reformer höchst gemischt, insofern, meine ich, keineswegs die Teilnehmer den gleichen Zielen in dem Schulstreit zustreben, sondern z. T. sogar entgegengesetzten. Da ist ein Mann, dem die Sorge für Erhaltung der altklassischen Schulstudien das erste Motiv war, für die Reformschulorganisation zu wirken, dem der griechische Unterricht als „das Palladium einer allgemein menschlichen Erziehung in unsern Schulen" gilt. Daneben ein anderer, der sich nicht gescheut hat, über den Wert des griechischen Unterrichts in verächtlichster Weise zu sprechen, obgleich er die Ehre hatte, jahrelang an einem Gymnasium zu unterrichten, wo von mehr als einem Lehrer ein in hohem Maße begeisternder Unterricht im Griechischen gegeben wurde, — der in seinen Reformvorschlägen das Griechische „nur für eine kleine Gruppe von Schülern als freiwillige Überleistung" festzuhalten empfahl und nur das Lateinische als Notwendigkeit für alle ansieht, die zu wissenschaftlichen Studien vordringen wollen. Und da ist ein Dritter, der verkündet, daß „schon jetzt das Ziel ins Auge gefaßt werden müsse, die griechische und die lateinische Sprache aus dem Jugendunterricht, wenn nicht ganz, so doch möglichst ganz zu entfernen." Und diese stimmen alle ein in den Ruf: Lateinloser Unterbau! und dem Redner, der diese Panacee empfiehlt, wird Beifall geklatscht, und der Redner „fühlt das Bedürfnis, der Versammlung für die überaus freundliche Aufnahme zu danken, welche sein Vortrag gefunden habe"[1]), er ist erfreut über alles Klatschen, von welchen Händen es kommen mag. Äußert man dann etwa einem humanistisch gestimmten Verfechter des Reformgymnasiums das Bedenken, wie er denn zu Hrn. Prof. Schmeding passe, so heißt es: „den nehme ich nicht ernst." Ganz mein Standpunkt, aber es ist doch nicht zu leugnen, daß dieser wunderliche Herr in seinem Kreise thatsächlich ernst genommen wird. Auch solche Phrasen verdecken den Zwiespalt der Tendenzen nicht, wie die, daß es nicht Absicht des Reformvereins sei, „den historisch gewordenen, mithin berechtigten Einfluß des klassischen Altertums auf die Bildung unserer Jugend ganz zu beseitigen, sondern nur, ihn zeitgemäß zu beschränken." (Das ganz ist auch in der Reformzeitschrift, die diese Erklärung brachte, gesperrt gedruckt.) Nein, die Kluft ist da, und wir haben hier auf pädagogischem Gebiete das Schauspiel einer Verbrüderung von Parteien, die nach entgegengesetzten Zielen streben und nur durch die Gemeinsamkeit des gewählten Mittels und Weges zusammengehalten werden, d. h. das

[1]) So berichtet über Herrn Ziehen H. Oberlehrer Hellmann von Erfurt in dem Referat über die Erfurter Versammlung, das in der „Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen" zu lesen ist.

Schauspiel einer innerlich durchaus faulen Allianz. Sollten wirklich diese Leute alle meinen, auf dem eingeschlagenen Wege zu ihrem Ziele zu gelangen? Es muß doch so sein. Nun, wer denn wirklich erreichen wird, was er will, und ob der Gymnasialverein oder der Reformverein besser geeignet ist, die klassischen Schulstudien zu wahren, das wird das nächste Jahrhundert zeigen, aber schon am Ende des unsrigen kann man es ohne Kühnheit prophezeien. Hoffentlich sind sich die humanistisch gesinnten Verfechter der Reformschule ihrer „Verantwortlichkeit vor Mit- und Nachwelt" bewußt und lenken beizeiten ein, wenn auch sie sehen, wohin die Straße führt.

G. Uhlig.

Litterarische Anzeigen.

Fürst Bismarck. Eine Gedenkrede zu seinem Tode. Von Otto **von der Pfordten.** Heidelberg, Carl Winter's Universitätsbuchhandlung 1898. 31 Seiten. 50 Pfg. (30 Pf. bei der Abnahme von 100 Exemplaren, 25 Pf. bei der von 500, 20 Pf. bei der von 1000).

Die Trauerfeierlichkeiten zu Ehren des Heros, der am 30. Juli von uns schied, waren billigerweise nicht auf Deutschland beschränkt. Haben doch die Deutschen im Ausland noch unmittelbarer das Gefühl von der völlig veränderten Weltstellung unseres Vaterlandes empfangen, die die Wirkung der bewunderungswürdig erfüllten weltgeschichtlichen Mission des Heimgegangenen ist. Und zu den Deutschen gesellten sich bei diesen Versammlungen nach Zeitungsberichten vielfach auch Ausländer. Keine von ihnen aber hatte wohl ein so internationales Gepräge, wie die, welche am 5. August im großen Saale des Kurhauses zu St. Moritz-Bad im Engadin zusammengekommen war, um den Manen des großen Staatsmannes ihre Huldigung darzubringen. Unter den Anwesenden befanden sich auch der Großherzog von Baden und seine erlauchte Gemahlin, und ihnen ist der Abdruck der Worte gewidmet, welche der Dichter Otto von der Pfordten sprach. Wir haben die Empfindung, daß auch, wer zahlreiche treffliche Reden des gleichen Zweckes gelesen und gehört, die genannte nicht ungelesen lassen sollte. Sie hat durchweg schöne, fesselnde Eigenart in Gedanken und Ausdruck. Die internationale Zuhörerschaft tritt dem Leser bei mancher Ausführung vor Augen, so bei der geistvollen Vergleichung des Gefeierten mit dem, der im Anfang dieses Jahrhunderts die Geschicke der europäischen Völker gelenkt hat, bei Darlegung der Unterschiede, „ja Abgründe" zwischen Bismarck und Napoleon I. und ihrer Ähnlichkeiten. Zeigt der Inhalt einen Mann, der sich in das Studium der Geschichte unseres Jahrhunderts vertieft hat, so die Form den sprachbeherrschenden Dichter mit der markigen Kürze, die wir aus seinen dramatischen Werken kennen. Auch für die Schüler oberer Gymnasialklassen würde sich die Lektüre dieser Rede in hohem Grade eignen (der Ankauf einer größeren Anzahl von Exemplaren ist durch die mitgeteilten Verkaufsbedingungen noch erleichtert).

G. U.

Denkmäler griechischer und römischer Skulptur für den Schulgebrauch herausgeg. von **A. Furtwängler** und **H. L. Urlichs.** Handausgabe. München, Bruckmann 1898. 8°. XII. u. 179 Seiten, geb. 4 M.

Es ist heute glücklicherweise überflüssig, noch ein Wort darüber zu verlieren, wie wünschenswert, ja notwendig es ist, unsere Schüler auch in die Welt des künstlerischen Schaffens der Antike einzuführen; die vervielfältigenden Künste haben uns die Aufgabe wesentlich erleichtert, indem sie zunehmend gute Nachbildungen uns zur Verfügung stellen. Freilich soll man nicht glauben, daß diese Photographien oder Phototypien schon in stande wären, für das Formengefühl der Plastik ein Verständnis zu gewähren, aber sicherlich geben sie eine Ahnung von der Gestalten schaffenden Kraft der Griechen und vermitteln die Anschauung historischer Werke und Persönlichkeiten. Unsre Schüler drängen sich um die (52) großen Abbildungen, die die Bruckmannsche Verlagsanstalt mit anerkannter Meisterschaft hergestellt hat, namentlich seit die erklärenden Texte von A. Furtwängler und Urlichs ihnen zum Geleite gegeben sind. Wir können die Arbeit der beiden Gelehrten nur mit größtem Danke begrüßen; insbesondere darf man sich freuen, daß der Verf. der „Meisterwerke der Plastik" die Ergebnisse seiner Forschungen hier in der Charakteristik einzelner Perioden oder der Analyse einzelner Werke auch weiteren Kreisen zugänglich gemacht hat. Vielfach geäußerte Wünsche haben dazu geführt, noch eine bequeme Handausgabe der „Denkmäler" erscheinen zu lassen, die Lehrern und Schülern ermöglichen soll, zu Hause den Inhalt des großen Werkes sich leichter zu vergegenwärtigen. Tafeln und Texte sind in zehn Gruppen verteilt und geben auf diese Weise zwanglos einen Überblick über die ganze antike Kunstentwicklung und über alle Hauptgattungen der Plastik. Die Handausgabe hat noch 11 Textillustrationen hinzugefügt. Einzelne Abbildungen haben in dem kleineren Format allerdings ihre Wirkung ziemlich eingebüßt, so ist es bei dem Alexandersarkophag recht schwer, Einzelheiten zu erkennen, aber die große Mehrzahl verdient hohes Lob.

Die Auswahl bietet fast alle Hauptwerke der griechischen Plastik. Vermissen wird man die Juno Ludovisi schon um deswillen, weil sie in

den Betrachtungen unserer größten Dichter eine so große Rolle spielt, auch ein Herakles hätte sich wohl hinzufügen lassen, ein Poseidon, eine Amazone, und einer der von Brunn behandelten Köpfe, endlich ein Hephaest. Die Tempelskulpturen sind über die Zeit des Parthenon hinaus nicht berücksichtigt. Die archaische Zeit ist nur durch zwei Werke vertreten, den sog. Apollo von Tenea und eine äginetische Gruppe. Von den Männergestalten, die uns die männlich große Zeit Griechenlands verkörpern, hätten vielleicht noch die Tyrannenmörder und der Doryphoros Polyklets eine Stelle finden können; die Dioskuren vom Quirinal wollen doch manchem. wie mir scheint, mit Recht, als ein prachtvolles Dekorationsstück späterer Zeit gelten, nicht als ein opus Phidiæ et Praxitelis.

Etwas irreführend wirken kann vielleicht die Parthenos vom Varvakeion, die dem unbefangenen Blick unserer Jugend besonders in der Vorderansicht eher wie eine skythische Figur erscheinen wird: es ist wirklich für jugendliche Beschauer zu schwer, „im Antlitz den Ausdruck frischen Lebens, in den klugen, gemessenen, Hoheit und Milde offenbarenden Zügen die würdige Tochter des Beraters Zeus, überhaupt das Großartige der ganzen Erscheinung zu erkennen". Gewiß ist es im allgemeinen nicht zu tadeln, daß der Text nicht bloß die notwendige Beschreibung enthält, die dem jugendlichen Betrachter erst die Augen öffnet, sondern auch die genauere Charakteristik des Inhalts und der Stimmung der Kunstwerke hinzufügt. Wir verdanken dem ja viele höchst feinsinnige Worte, aber es scheint mir doch ab und zu bedenklich, ob nicht mehr gesagt ist, als der ungeübte Blick, noch dazu aus einer Photographie, entnehmen kann. Gelegentlich hat F. selbst darauf aufmerksam gemacht, daß die Vorzüge des Werkes erst an der Statue selbst oder mindestens an einem Gypsabguß sich bemerken lassen.

Furtw. hat die Kolossalstatue des Apoll mit der Kithara aus München hervorgezogen, an der ihn die Kennzeichen phidiasischer Kunst entzückt haben; aber der Eindruck dieses Werkes, das auch für eine weibliche Figur gehalten werden konnte, bleibt doch ein zwiespältiger, und diese robustere Gestalt in Weibergewand sagt unserem Gefühle weniger zu als der bekanntere Kitharodos, dessen zartere Körperformen mit dem langen Gewande im Einklange stehen. Aus einem ähnlichen Grunde haben wir gegen die Wahl der Marmorgruppe des Menelaos ein Bedenken. Denn, die Richtigkeit der Deutung auf Elektra und Orest, die sich am Grabe des Vaters wiederfinden, vorausgesetzt, es ist doch für unsere Empfindung störend, daß der Orest, der in die Heimat zurückkehrt, um den Vater zu rächen, die Mutter zu töten, die im Elend schmachtende Schwester zu befreien, so zart, so knabenhaft, so hilfsbedürftig fast neben der größeren, heroischer geformten Schwester steht, die liebevoll auf ihn herabblickt. Es mag das einer zu weicher Zärtlichkeit des Fühlens gestimmten, etwas femininen Periode entsprechen, unsere Jugend wird und soll sich doch das Verhältnis dieser Geschwister anders vorstellen.

Für die Marmorstatue eines römischen Bürgers (London Br. Mus.) möchte ich die Erklärung von Urlichs nicht annehmen, die dem Ganzen eine fast edle Vornehmheit zuschreibt, sondern vielmehr dem Eindruck Rechnung tragen, daß die Züge dieses Römerkopfes wie so manches anderen für uns wenig erfreulich wirken. Wir sehen in ihnen die zur acerbitas, zur tristitia, zum mürrischen Ernste neigende „gravitas" der Römer, das „Selbstgefühl" ist zum herrischen Hochmut gesteigert, der Kopf zeigt keine Spur von erfrischender Urwüchsigkeit, so wenig wie vom Anhauch etwa ciceronianischer Humanität, wohl aber von jener Rechenkunst, die uns in den landwirtschaftlichen Schriften Catos und auch Varros so abstößt, die neben das instrumentum semivocale des Stallviehs das instrumentum vocale des ergastulum stellt.

Nur einmal hat der Text von einer Rekonstruktion Gebrauch gemacht, bei der Nike des Paionios; ich möchte vorschlagen, dies auszudehnen auf die Demeter von Knidos und den Eubuleus, da hier die Zerstörung der Gesichtszüge der Originale, bei der Photographie zumal, die Herrlichkeit der Gestalten für ein minder gewohntes Auge stärker beeinträchtigt.

Aber diese wenigen Einwände sollen die Freude an dem vortrefflichen, aus vollster Kenntnis des Gegenstandes geschöpften, mit Begeisterung verfaßten Werkes nicht verkümmern, welches mit Recht schon weite Verbreitung in Gymnasien gefunden hat und so noch lange das Seine dazu beitragen möge, die Freude an hellenischem Wesen zu erhalten und zu mehren. F. Rösiger.

Die Übungen des Laufens, Springens, Werfens im Schulturnen. Nebst Bemerkungen über das Hantelstemmen, Tauziehen und Glitschen. Von Dr. **H. Schnell**, Oberlehrer am Realgymnasium in Altona. Mit 52 Abbildungen. Leipzig, R. Voigtländer 1898. (V und 143). Preis 1,60 M.

Das Buch lehnt sich an des Verfassers 1897 erschienene Schrift: „Die volkstümlichen Übungen des deutschen Turnens" an, ist aber ganz den Bedürfnissen des Schulunterrichts angepaßt.

Der als eifriger Förderer des Turnens und Spiels rühmlichst bekannte Verfasser bietet seinen Amtsgenossen hier eine Menge von praktischen Ratschlägen und Winken zur Hebung der genannten volkstümlichen Übungen im Turnunterricht, die durch die Fülle seiner Beobachtungen auch dem erfahrenen Turnlehrer noch viele Anregung geben.

Nach allgemeinen Bemerkungen über die Verwendung jener Übungen im Unterrichtsbetriebe und bei Schulfesten werden für letztere passende, d. h. durch die Erfahrung als geeignet erwiesene, Zusammenstellungen von Wettkämpfen, Einzelkämpfen wie Klassenwettkämpfen, geboten.

Dann folgen die Übungen des Laufens: das Taktlaufen, der Dauerlauf, der Schnelllauf, der Wettlauf, das Stafettenlaufen, das Hürdenlaufen, sowie andere Arten des Hindernislaufens und Laufspiele. Die Anweisungen über den Wettlauf, seine Einübung, über den Ablauf, die Bahn, Ziel und Ablaufstelle, Auslaufzeichen u. s. w. zeugen von der reichen Erfahrung, die sich der Verfasser auf diesem Gebiete erworben hat. Das Gleiche gilt von den Bemerkungen über den Stafettenlauf, die durch die Wiedergabe ausgezeichneter Momentaufnahmen veranschaulicht werden, und über den Hindernislauf. Den Stafettenlauf und kurze Wettläufe mit Hindernissen kann auch Ref. nach seinen Erfahrungen besonders beim Turnunterricht der oberen Klassen, warm empfehlen.

Es folgt eine Beschreibung der Schnitzeljagd und der für den Turnplatz und für Schulfeste besonders geeigneten Laufspiele, Drittenabschlagen, Diebschlagen, Schlaglaufen und Barlaufen.

Bei den Uebungen des Springens empfiehlt Verf. sehr richtig eine Beschränkung im Gebrauch des Sprungbrettes und der Matratze und bespricht dann in trefflicher Weise die verschiedenen Arten des Springens, den Schlußsprung, Hochsprung mit Verspreizen und Hocken. den Weitsprung, die verschiedenen Arten des Weithochsprunges, den Sprung mit schrägem Anlauf, den Dreisprung, den Sprung über feste Hindernisse, den Freisprung mit Benutzung des großen Sprungbrettes (Schwungbrettes), das Tiefspringen und das Stabspringen. Auf letzteres ist, wie das ja auch der preußische Ministerialerlaß vom 15. März 1897 betont, besonders Gewicht zu legen. Ref. würde aber mehr, als Verf. dies anrät, auf Einübung des Absprunges rechts wie links Gewicht legen, und eine Drehung nicht nur bis zur Flankenhaltung, sondern weiter bis zur Wendehaltung fordern, wodurch der Sprung eleganter und das Zurückwerfen der Stange leichter wird, ohne daß an Höhe etwas eingebüßt wird.

Sehr eingehend werden die Übungen des Werfens behandelt. Nach kurzen allgemeinen Angaben über das Werfen als Wettübung (Abwurflinie, Messen der Wurfweite u. s. w.) bespricht Verf. das Zielwerfen nach festen und beweglichen Zielen (laufenden Schülern), letzteres in Form eines Spieles, dem sich andere Zielwurfspiele — Ballraten, Reifball, Wurfball, Stehball, Eckball, Kreisball und Reiterball — anschließen. Der „Wurfball" ist neu, eine passende Vorbereitung für das Schlagballspiel. Eckball und Kreisball sind wesentlich geändert gegen die alten Guts-Muths'schen Regeln.

Die verschiedenen Arten zu werfen, das Ballschlagen und -fangen sind trefflich erörtert und durch einige sehr gelungene Momentaufnahmen erläutert. Ihnen schließt sich die Beschreibung des Spieles „Balljagd" an. Dann folgt das Schleuderballwerfen und Schleuderballspiel, das Faustballschlagen, Stoßballwerfen, Fußballweitstoßen und Fußballzielstoßen, sowie Kugel- und Steinstoßen. Die Beschreibung aller dieser Übungen ist wieder durch sehr charakteristische Momentbilder unterstützt, wie denn überhaupt die vorzüglich gelungenen bildlichen Darstellungen — ich erwähne besonders die Figuren Nr. 2, 3, 4, 18, 21, 32, 33, 36, 37 — für das Buch eine sehr schätzenswerte Hülfe und einen wahren Schmuck bilden.

Dann folgt, ebenfalls mit einer größeren Zahl von Abbildungen, der Ger- und Discuswurf, beides als Weit- und Zielwurf, auch als Parteispiel, und in einem Anhange das Hantelstemmen, das Tauziehen ohne und mit Anlauf und „etwas vom Glitschen".

Dabei tritt Verf. nie mit übertriebenen Forderungen an uns heran, sondern hält sich durchaus in den Grenzen des ohne Schädigung des übrigen Turnstoffes wohl Erreichbaren.

Alles in Allem bietet das Buch eine ganz vorzügliche Anleitung für den Betrieb der betreffenden Übungen, der man voll zustimmen kann und die weiteste Verbreitung wünschen muß.

Hannover. Prof. Dr. E. Kohlrausch.

Der Supplementband des **Großen Meyer** und die Fortsetzung des **Kleinen.**

Daß ein Werk von 17 Bänden mit jeweils mehr als 1000 Seiten, das zwar in Rücksicht auf seinen Umfang und Inhalt wunderbar schnell erschienen, aber doch zu seiner Drucklegung eine Reihe von Jahren gebraucht hat, nach seinem Abschluß bald einen Ergänzungsband notwendig haben würde, konnte man erwarten. Er liegt uns vor als 18. Band der fünften Auflage und zeichnet sich in gleicher Weise, wie seine Vorgänger, durch Inhalt und Ausstattung aus. Das Neue, was er enthält, boten hauptsächlich folgende Gebiete: die Weiterentwicklung der einzelnen Staaten in wirtschaftlicher und militärischer Beziehung, die Fortschritte des Kolonialwesens, die Ergebnisse neuer Forschungsreisen, die Veränderungen in der Gesetzgebung, die neuesten wissenschaftlichen Entdeckungen und technischen Erfindungen. Dazu kommen Nachträge (besonders nekrologischer Art), die sich auf bekannte Persönlichkeiten beziehen. Alle Artikel, die ganz neu sind, tragen als Zeichen ein Sternchen. Darunter befindet sich einer, der sehr erwünscht ist, nämlich ein Verzeichnis der Pseudonyme in der neueren Litteratur, das fast 60 enggedruckte Halbseiten einnimmt, mit Angabe der wahren Namen, natürlich nicht ganz vollständig (aus der pädagogischen Litteratur könnte z. B. hinzugefügt werden: A.B.C. Drescher — Paul Cauer, Flensburg); aber wer wollte das verlangen? Höchst wertvoll ist ferner ein Register von Namen und Gegenständen, die im Hauptwerk nicht als selbständige Stichwörter vorkommen, aber innerhalb anderer Artikel behandelt werden, eine Einrichtung, die das Lexikon um nahezu 30,000 Nachweise vermehrt; ganz willkommen endlich auch ein Gesamtverzeichnis der zahllosen Illustrationen in sachlicher Anordnung. Unter den trefflichen Buntdrucktafeln des Ergänzungsbandes möchten wir besonders auf die Luftspiegelungsgewässer in der Wüste, die

Mitternachtssonne im Treibeis, den Tropenwald und die Wolkenformen hinweisen. — Zweifellos wird uns der Anfang des nächsten Jahrhunderts wieder einen Ergänzungsband bringen, und die Abnehmer des ersten werden auch den zweiten und dritten mit Freuden erwerben, in der Überzeugung, sich damit zum guten Teil die Kenntnisnahme der Fortschritte zu ermöglichen, welche die Menschheit inzwischen gemacht. Aber auch manches früher Übersehene findet dort wohl eine Stelle, wie z. B. eine biographische Notiz über einen der ersten lebenden Schulmänner, den zugleich in weiten Kreisen durch seine literarischen Leistungen bekannten Gustav Wendt.

Daß neben dem Großen der Kleine Meyer einem Bedürfnis von Unzähligen entspricht, wird jetzt, wo schon das 18. Heft des ersten Bandes vorliegt, immer klarer. Welche Bedeutung er neben dem Großen hat, auch für Solche, welchen dieser zur Hand ist, haben wir schon im vorigen Heft gesagt. Und dieselbe Kunst des Kürzens und der Heraushebung des Wichtigsten, die wir in der ersten Lieferung fanden, zeichnet auch die folgenden aus. Solche Artikel wie „Deutschland (Geschichte)" zeigen sie in besonders einleuchtender Weise. Der übersichtlichen Kenntnisnahme dienen zugleich die sogenannten Textbeilagen, deren jede Lieferung mehrere enthält, so die zum Teil tabellarischen Uebersichten über Heerwesen und Kriegsflotte des Deutschen Reichs, über die deutsche Litteratur, über die wichtigsten Erfindungen und Entdeckungen, über die geologischen Formationen. Ungemein instruktiv endlich sind die vorgehefteten Illustrationstafeln: eine Weltverkehrskarte, eine geologische von Deutschland, eine Fluß- und Gebirgskarte von Mitteleuropa, ferner Abbildungen naturwissenschaftlichen Inhalts, so ein vorzüglicher Buntdruck mit Darstellung der Edelsteine. Bedenkt man nun noch, daß das gesamte Werk in 80 Lieferungen zu je 30 Pf. oder in 3 Halblederbänden zu je 10 M bezogen werden kann, so darf man wohl erwarten, daß der Kleine einst zum Inventar der meisten gebildeten Häuser in Deutschland gehören wird.

Auf der Schwelle zweier Jahrhunderte. Die höhere Schule und das gebildete Haus gegenüber den Jugendgefahren. Eine Pädagogik des Kampfes. Von **M. Evers,** Dir. des Gymnasiums in Barmen.

Von diesem bei Weidmann in Berlin demnächst erscheinenden Buch, das ungefähr 15 Bogen umfassen wird, liegen uns das Inhaltsverzeichnis und einzelne Aushängebogen vor, die das Werk aller Beachtung wert erscheinen lassen. Es verdankt seinen Ursprung einem Referat, das der Verfasser in der sechsten rheinischen Direktorenkonferenz über das Thema zu geben hatte: Welche Gefahren für die Schüler machen sich in der Gegenwart besonders fühlbar? In dem bezeichneten Buche werden nun nach einer Einleitung über das Gesamtgepräge der Gegenwart in eingehendster Weise, zum Teil mit auszüglichen Mitteilungen von Äußerungen bekannter Pädagogen erörtert 1. die Jugendgefahren der Gegenwart, 2. Ursachen und Gründe der Gefahren, 3. der grundsätzliche Standpunkt der Beurteilung, 4. die Gegenwehr von Haus und Schule. Auf den ersten hundert Seiten ist uns besonders beachtenswert außer Anderem erschienen die Besprechung der Gefahren, welche der Jugend von einer gewissen Presse und Litteratur drohen. Daß der Verf. nicht, wie in diesem Punkte, so in allen anderen allgemeine Beistimmung vonseiten der Fachgenossen finden wird, versteht sich von selbst, da er eine große Anzahl von Streitfragen berührt; aber anregend wird das Werk nach dem, was wir davon bisher gesehen, für Alle sein.

G. U.

Eingegangene Bücher.

Zum Religionsunterricht.

Friedrich Doerne, Pfarrer in Schönbach, O.-L.: Die Ergebnisse der neueren alttestamentlichen Forschungen und ihre Bedeutung für die Kirche. Leipzig, Friedr. Wilh. Grunow. 1894. (Hefte zur „Christlichen Welt" Nr. 15). (47 S.) Preis 40 Pf.

Verf. legt in großen Zügen und in klarer Darstellung die Ergebnisse der neuern alttestamentlichen Forschungen, welche sich an die Namen Wellhausen, Graf, Stade, Kuenen u. a. knüpfen, dar und widerlegt mit Wärme und Geschick die dagegen geäußerten Bedenken, daß sie das Ansehen der hl. Schrift und der Kirche schädigten. Ein lesenswerter, gut orientierender Vortrag.

A. Matthias, Handbuch zum Neuen Testament. I. Das Evangelium nach Matthäus. Halle a. S. J. Krause. 146 S. 3 M.

Ein kurzer, praktischer Kommentar, auf maßvoll kritischem Standpunkt, geleitet von dem Zweck, durch gemeinverständliche Darstellung der Forschungen und Ergebnisse gelehrter Kommentatoren, durch wortgetreue Übersetzung, durch Wort- und Sacherklärung und übersichtliche Gruppierung die Bibellektüre in der Familie zu erleichtern und zu fördern; aber auch ein brauchbares Hilfsmittel für den Geistlichen und Lehrer, dem die Zeit, ausgedehnte Kommentare durch-

zunehmen, mangelt. Die sachlichen Erklärungen sind meist treffend und klar. Die Gruppierung des Stoffs ist gut. Die kritischen Resultate freilich werden nicht allgemeine Zustimmung finden.

Neutestamentliche Schriften im Zusammenhang erläutert für höhere Schulen. 1. Heft: Der Galaterbrief. Anhang: Leben des Paulus. Von Dr. Paul Schultze, Oberlehrer am Kgl. Wilhelms-Gymn. zu Berlin. Gotha, Friedrich Andreas Perthes. 1894. VI u. 29 S. Preis 40 Pf.

Erleichtert sehr durch übersichtliche Darlegung des Gedankengangs die Lektüre dieses wichtigen Paulinischen Briefes, dessen Text in der revidierten Übersetzung Luthers vorangestellt ist. Das Leben des Paulus ist doch wohl etwas zu knapp gegeben.

P. e. o. C. Otto Schäfer (Frankfurt a. M.) und Lic. theol. Dr. Albert Krebs (Frankfurt a. M.), Biblisches Lesebuch für den Schulgebrauch. Frankfurt a. M., Moritz Diesterweg. 1896. I: Aus den Büchern der heiligen Schrift Alten Testaments nach der durchgesehenen Ausgabe der deutschen Übersetzung D. Martin Luthers. Mit 8 Abbildungen und 3 Karten (270 u. 7 S.). Preis gut geb. M. 1.—. II: Ebenso aus dem Neuen Testament. Mit mehreren Anhängen und Karten (232 u. 4 S.). Preis gut geb. M. —.80; Preis für beide Testamente, in einen Band gut geb. (zusammen 4 Karten und 8 Abbildungen) M. 1.80.

Ein neues bibl. Lesebuch, bestimmt, in Unter- und Mittelklassen an Stelle der ganzen Bibel verwandt zu werden, in sehr guter Ausstattung, von billigem Preis, mit geschickter Auswahl der biblischen Abschnitte, die getroffen ist nach dem Grundsatz, nur solches zu bieten, was der Jugend Nutzen und Segen bringt und was sie wirklich in sich aufzunehmen im stande ist. Der Text ist der der revidierten Lutherbibel, mit kurzen Erläuterungen versehen.

Gerhard Heine, Schulrat, Über die Zuverlässigkeit der heiligen Schrift. Für gebildete Nichtgelehrte. Essen, G. D. Baedeker. 1896. (114 S.). Preis M. 1.20.

Ein eigenartiges Buch, eigenartig in seinen Gedanken und seiner Anordnung. Es bietet mehr, als sein Titel vermuten läßt. Verf. will nicht für Theologen, sondern für gebildete, im Gewirr der Meinungen nach Klarheit suchende Laien die für Christen, insbesondere evangelische Christen wichtige Frage beantworten, inwieweit wir die hl. Schrift zur Grundlage unseres religiösen Denkens, Glaubens und Erkennens zu machen berechtigt und verpflichtet sind. Seiner Ausführung darüber, in der er mit Begründung aus der „Entwicklung der hl. Person Jesu" entschieden für die Zuverlässigkeit der hl. Schrift eintritt, schickt er psychologische und theologische Erörterungen über geistiges Wesen und Leben, Erkennen, Glauben, Verhältnis von Glauben und Wissen, Inspiration u. a. voraus, welche die Grundlage bilden sollen für seine Beweisführung. Die Ausführungen verdienen jedenfalls Erwägung und Nachdenken.

Prof. Dr. F. Chr. Fauth, Leitfaden der evangelischen Religionslehre. Zum Gebrauch an höheren Schulen nach den neuesten Lehrplänen bearbeitet, im engsten Anschluß an des Verfassers Handbuch. (Christlieb.) Leipzig, G. Freytag. 1895. I u. 87 S. Preis geh. 60 Pf., geb. M. 1.

Der Leitfaden ist im engsten Anschluß an das von der Kritik allseitig so günstig aufgenommene, in demselben Verlag erschienene Handbuch der ev. Religionslehre desselben Verfassers gearbeitet und teilt nach Inhalt, Form und Ausstattung die Vorzüge jenes. Das christliche Kirchenjahr, die Gottesdienstordnung, Gliederung des Kleinen Lutherischen Katechismus, die Einleitung in das A. und N. Testament, die Kirchengeschichte, die Glaubens- und Sittenlehre im Anschluß an die heil. Schrift und die Confessio Augustana sind kurz und sehr übersichtlich behandelt. Zu der Verwendung von Handbuch und Leitfaden nebeneinander gibt das Vorwort Anweisung.

Prof. D. E. Sachsse, Evangel. Katechetik. Die Lehre von der kirchl. Erziehung nach evangel. Grundsätzen. Sammlung von Lehrbüchern der praktischen Theologie IV. Berlin. Reuther u. Reichard, 1897. 437 S. Preis M. 7.50. geb. M. 8.50.

Ein wissenschaftliches Werk mit reichem Inhalt und lichtvoller, anregender Darstellung. Der histor. Teil (I) zeichnet in eingehender Weise die Entwicklung der kirchl. Erziehung von den ersten Anfängen bis zur Gegenwart und die Geschichte der Katechetik; der positive Teil (II) behandelt das ganze Gebiet christlicher Erziehung, ihr Wesen, Stoff, Form, Organisation des Unterrichts, Übung, Zucht, Konfirmation, Abschluß, Katechisation Andersgläubiger zum Zweck des Übertritts. — In erster Reihe ist das Buch für Studierende der Theologie und Geistliche bestimmt und will

Anleitung geben, mit rechtem Verständnis an der wichtigen, schwierigen, öfters ungeschickt angefaßten Aufgabe, das heranwachsende Geschlecht zu christlichen Charakteren zu erziehen, mitzuarbeiten. Auch für Religionslehrer ist darum das Studium desselben zu empfehlen; sie werden ihm reiche Anregung verdanken und mit Gewinn durch dasselbe angeleitet werden, das von ihnen im Unterricht eingeschlagene Verfahren zu prüfen.

T. Wegener (Kadettenpfarrer), Hülfsbuch für den Religionsunterricht in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Ausgabe B. Berlin, E. S. Mittler u. Sohn, Kgl. Hofbuchhandlung. S. W. 12, Kochstraße 68—71. (IX, 201 S.). Preis M. 1.80.

In schöner Ausstattung eine Sammlung des religiösen Lehrstoffes für die bezeichneten Klassen; 74 bibl. Geschichten A. u. N. T. im engen Anschluß an das Bibelwort, Bibelkunde 2c., Lesezettel, Luthers kleiner Katechismus mit kurzen praktischen Erläuterungen und Sprüchen, die, auf die einzelnen Schuljahre VI—Ob. III verteilt, nochmals zusammengestellt sind. Ein Anhang enthält kurze Angaben über das Kirchenjahr und die Gottesdienstordnung. Verf. steht auf dem Boden der Kirchenlehre. R—ft.

Lehrbuch der kath. Religion für die oberen Klassen der Gymnasien. 8. Auflage. München, R. Oldenbourg. Geb. M. 2, 90.

Das vorliegende Lehrbuch, das vor 12 Jahren in erster Auflage erschienen ist, giebt die kath. Glaubens- und Sittenlehre unter Verzicht auf die herkömmliche wissenschaftlich-systematische Darstellung, in der Gliederung und der Hauptsache nach auch mit den Worten des Deharbe'schen Katechismus, jedoch so erweitert und vertieft, wie es der Bildungsstufe des Sekundaners und Primaners entspricht. Die Hauptfragen der biblischen Einleitung sind ebenfalls berücksichtigt, zwar nur in der knappsten Form, aber doch genügend, wenn eine zweckmäßig ausgewählte Bibellektüre neben dem Buche einhergeht. In apologetischem Interesse könnte bei der Sakramentenlehre die Dogmengeschichte noch mehr beigezogen werden. S. 295 verlangt Joh. 6, 68 eine kurze Erwähnung. Durchgehende und einheitliche Paragraphierung würde die Brauchbarkeit des Buches in der Schule erhöhen. Das Lehrbuch ist an den bayerischen Anstalten amtlich eingeführt, hat sich aber auch schon außerhalb Bayerns viele Freunde gewonnen. Voth.

Zum deutschen Unterricht.

Echtermeyer, Auswahl deutscher Gedichte für höh. Schulen. 32. Aufl. her. von F. Becher. Halle, Waisenhaus. 1897. XXX u. 950 S. M. 3, 60.

Mit Freude begrüßt man das neue Erscheinen der Echtermeyer'schen Sammlung, des alten Jugendfreundes, der nun über 60 Jahre in Schule und Haus die goldenen Schätze unserer Lyrik getragen hat und noch immer so jung und frisch ist. Pietätvoll sind manche ältere Stücke festgehalten, denen man gern wieder begegnet, immerhin hat der neueste Herausgeber 9 Dichter ausgeschieden, von denen vielleicht L. Schücking ein längeres Dasein verdient hätte; aber noch manches Gedicht ließe sich missen, das heute nur als entbehrliche Dublette einer originalen Schöpfung eines größeren Poeten erscheint; 24 Namen treten neu auf, die die Probe der Zeit schon bestanden haben, andre dürften nachfolgen, wie etwa D. von Liliencron Für die einzelnen Teile ist die Einrichtung wünschenswert, daß einzelne Unterabschnitte, vielleicht mit Überschriften, gebildet werden; denn es ist doch recht störend, daß die Sammlung ohne Absatz von den Helden des Iltis zu Schillers Glocke, von den Rossen zu Gravelotte zum Kamele des Mannes im Syrerlande überspringt. In den biographischen Notizen wäre ein kurzer Hinweis auf die großen dichterischen Leistungen der einzelnen Männer besser als die Aufzählung der manchmal recht bedeutungslosen Titel. Der Lyriker Wildenbruch, der als Legationsrat in Berlin lebt, und der bad. Hofrat Klopstock, der nicht als Sänger des Messias in der Rangliste steht, machen uns lächeln.

Lessing, Nathan der Weise. S. A. aus der krit.-histor. Ausgabe Lachmanns, 3. Aufl., besorgt durch F. Muncker. Leipzig, Göschen. 1897. M. 1.

Dieser Sonderabdruck empfiehlt sich durch die sorgfältige Genauigkeit des Textes und durch die würdige Ausstattung; er bietet keinerlei Einleitung oder Erklärung.

O. Netoliczka und H. Wolff, Deutsches Lesebuch für Mittelschulen. 3. Teil. Hermannstadt, Krafft. 1896. X u. 500 S. geb. M. 4, 40.

Das für die siebenbürgischen Mittelschulen bestimmte Lesebuch erregt unser lebhaftes Interesse durch die Auswahl des Stoffes, die neben Bildern aus der engern Heimat, Ungarn und Siebenbürgen, so vieles enthält, das jedem Deutschen zu Herzen spricht. Neben Übertragungen von Stücken Petöfis und Jokais stehen Äußerungen Wilhelms I, Bismarcks, Moltkes. Erfreulich wirkt die Sammlung auch durch den ernsten, sittlichen Ton, mit dem die treuen deutschen Männer

gearbeitet haben. Möge das so sichtlich mit Liebe verfaßte Buch das Seine thun, im siebenbürgischen Sachsenvolke den Sinn für deutsches Volkstum und den Zusammenhang mit dem großen deutschen Reiche zu erhalten. Wir empfehlen das Buch auch der freundlichen Beachtung deutscher Kollegen.

Die Zeitschrift für Litteraturgeschichte „Euphorion“ (Bamberg, Buchner), seit 1895 von A. Sauer herausgegeben,

hat sich einen ehrenvollen Platz unter ähnlichen Erscheinungen erworben. Gelegentlich bringt sie auch Artikel, die sich auf den Betrieb der Litteraturgeschichte in der Schule beziehen. Heft 1 enthält einen maßvollen Aufsatz aus der Feder A. Brunnes über Litteraturkunde und Litteraturgeschichte in der Schule. Mit Recht stellt er den Satz auf, das Hauptgeschäft der Schule bestehe darin, den Schüler mit der Litteratur selbst vertraut zu machen, woran sich von selbst die Forderung knüpft, die Zeitverhältnisse und die Lebensumstände der Dichter zu besprechen und später die einzelnen Werke in den Zusammenhang der Entwickelung einzureihen. Über Auswahl des Stoffes, über die Art der Erläuterung, wobei er sich mit Vertretern der neuen Methode auseinandersetzt, über die Themata der Aufsätze äußert er beifallswürdige Gedanken; mancher erregt Widerspruch, so sein Wunsch, daß fortan Sprache und Litteratur eines Volkes auch im Geschichtsunterricht Gegenstand der Betrachtung sein müsse, seine Meinung, daß die litterar. Erscheinungen von 900—1200 in durchaus heuristischer Weise aus dem Geschichtswissen der Schüler entwickelt werden können und müssen, die eingehende Betrachtung des historischen Rohstoffs, aus dem der Dramatiker sein Gebilde schuf, zu dem Zweck, ihn in seiner Werkstätte zu belauschen. Ebenso wenig kann ich Kluges Leitfaden für ein geeignetes Hilfsmittel des Unterrichts halten nur deshalb, weil es ein Nachschlagebuch auch im späteren Leben bilden kann. Im allgemeinen herrscht heute die Ansicht, daß die litteraturhistorischen Abrisse keine Inhaltsangaben der Hauptwerke geben sollen.

G. Bötticher und K. Kinzel, Geschichte der deutschen Litteratur mit einem Abriß der deutschen Sprache und Metrik. 2. Aufl. Halle, Waisenhaus. 1896. XII u. 178 S. geb. M. 1, 80.

Für die Zeit vor Klopstock will das Buch „nichts weiter geben als eine übersichtliche Zusammenfassung dessen, was die Schüler aus den Denkmälern (der älteren deutschen Litteratur, herausg. von B. und K. 12 Hefte. Halle 1889—92) gelernt haben, ein Büchlein zur Wiederholung und zur Befestigung“. Gerade dieser Abschnitt ist mit seiner knappen, lichtvollen, alles Wichtige und Wesentliche scharf hervorhebenden Darstellung glücklich bearbeitet. Nicht ganz so gelungen scheint mir die Abfassung des 2. Teils. An Stelle der Erzählung tritt hier öfter nur die aphoristische Bezeichnung der Momente, die für die Entwickelung des Dichters folgenreich gewesen sind, in der Form der Disposition die Ideen, die etwa die Lyrik bestimmen, endlich Skizzen von dem Aufbau der Dramen, die in der Weise von Unbescheid und Franz zergliedert sind. Die Beurteilungen oder die Fassung des Urteils bieten der Kritik manchmal Anstoß. Im Sinne der neuen preußischen Lehrpläne ist auch die neuste Zeit berücksichtigt bis auf Fulda, Sudermann und Hauptmann.

R. Lehmann, Übersicht über die Entwickelung der deutschen Sprache und der älteren deutschen Litteratur. Berlin, Weidmann, 1894. VIII u. 59 S. kart. M. 1.

Das Gegebene trefflich, aber doch wohl zu knapp, da z. B. die höfische Dorfpoesie Neidharts, der Tannhäuser, Freidanks Bescheidenheit, Meier Helmbrecht, Fischart, die Volkslieder des 16. Jhdts. und die Volksbücher ganz fehlen, das Volksepos auf kaum 2 Seiten erledigt ist.

A. Jonas, Deutsche Aufsätze für die Oberklassen höherer Schulen. Berlin, Gärtner. 1896. VII u. 168 S.

63 ausgeführte Aufsätze über interessante Themata, die namentlich aus der Schullektüre gewonnen sind, aber auch philosophische Begriffe erörtern; sie geben zugleich einen Überblick über die wissenschaftlichen, ästhetischen und ethischen Gedanken, die der Verf. im Unterrichte seinen Schülern gegeben hat. Ludwig Giesebrecht ist sein Lehrer und Vorbild gewesen; mir scheint jedoch Jonas' Behandlungsweise öfter zu abstrakt, er verfährt öfter deduktiv, wo die Anleitung zu Beobachtung zweckmäßiger wäre, manches auch in der Auffassung kann nicht unsern Beifall finden. Aber es ist immer lehrreich, aus den Aufsätzen zu sehen, wie der gründlich denkende, scharf gliedernde, vielseitig gebildete Verfasser den Unterricht behandelt hat.

Heinze u. Schröder, Aufgaben aus deutschen Dramen und Epen, 6. Bdch. aus Hermann und Dorothea (87 S.). 7. aus Minna von Barnhelm (89 S.). 8. aus der Braut von Messina (90 S.). 1896. à 80 Pf., kart. 1 M. 9. aus Scheffels und Freytags Romanen. 1897. 147 S. M. 1, 70. Leipzig, W. Engelmann.

In der früher schon besprochenen Weise haben die Verfasser hier eine große Menge Themata zu Aufsätzen aus den deutschen Dichtungen zusammengebracht, nachahmenswerte, lehrreiche und

auch recht abschreckende. Das 9. Bändchen wird stärkeres Interesse erregen, weil es aus Scheffels und Freytags Romanen, die hie und da der Privatlektüre zugewiesen werden, Aufsatzentwürfe gezogen hat, welche im ganzen alle Aufmerksamkeit verdienen. Aber wenn man die Frage stellt: Wie gesundet Ekkehard? so ist doch gewiß ganz unerlaubt, den Aufsatz zu beginnen mit den großen Worten: „Zu den bedeutsamsten Erzeugnissen der neueren Litteratur gehört ohne Zweifel Scheffels Ekkehard.“ Oder wenn man von der Herzogin Hadwig sprechen will, darf man nicht sagen: „Der Dichter hat, wie er selbst sagt, aus jener rohen, werdenden Zeit ein paar Bursche herausgesischt, die sich ganz natürlich und wohl konserviert ausnehmen. Zu diesen meisterhaft gezeichneten Charakteren gehört in erster Linie Hadwig.“ Man kann vieles vergleichen, aber muß man Ingo und Minna von Barnhelm vergleichen, weil es beidemal zwei Liebespaare giebt, Ingo und den Taucher, weil beide gefährlich springen, einer Jungfrau zu lieb, Ingo und Maria Stuart, weil zwei Frauen um einen Liebhaber streiten?

Pohl, A. Mein Vermächtnis, Dichtungen. 2. erweit. Auflage. Breslau, Trewendt. 1896. 3 Teile à M. 1, 20. 74, 93, 116 S.

Die 3 Bändchen stammen aus dem Nachlaß des 1889 in Neiße gestorbenen Oberlehrers Pohl, der, eine etwas spröde Natur, ein vereinsamter Mann, in stachligen Epigrammen und in manchen gedankenvollen Sprüchen Logau'scher Art seine Weltverachtung und auch freundlichere Lebenserfahrungen niedergelegt hat und neben seinem satirischen Hange die Neigung besaß, sich in den stillen Frieden der Natur zu flüchten und, was er hier rein empfand, im Liede zu sagen. Diese doppelte Neigung und das freilich nicht durchgebildete Formtalent drückt sich auch in seinen „Fabeln aus dem klassischen Altertum“ aus, die durch frische Auffassung der Tierwelt, durch manche originelle Wendung, durch manchen wohl gezielten Hieb auf Verkehrtheiten der Gegenwart ergötzlich wirken, ebenso in freien Übertragungen von 6 Horazischen Satiren, die an Wielands launigen Stil erinnern, und einzelner Partien der Georgica Vergils (II, IV 1-280), welche beide die Aufmerksamkeit der Philologen verdienen. Rösiger.

Zum französischen Unterricht.

Französische Lautlehre für Mitteldeutsche, insbesondere für Sachsen. Ein Hilfsbuch für den Unterricht in der französischen Aussprache von Paul Schumann. 2., veränderte Auflage. B. G. Teubner, Leipzig, 1896.

Das vorliegende Schriftchen hat den doppelten Zweck, den Lehrer an mitteldeutschen, insbesondere an sächsischen Anstalten in die Lautlehre einzuführen und ihm zu zeigen, wie er diese in seinem Unterricht verwerten kann. Dementsprechend handelt der erste Abschnitt von den Sprachwerkzeugen; eine Skizze, auf der letztere im Durchschnitt dargestellt sind, trägt wesentlich zum rascheren Verständnis bei. Der Hauptteil des Schriftchens enthält die Aussprache der Konsonanten und Vokale im Sächsischen und im Französischen. Daran schließt sich eine in der 2ten Auflage neu hinzugekommene Lehrprobe an, die uns den etwaigen Verlauf der ersten Unterrichtsstunden im Französischen ausführlich vorführt. Den Beschluß bildet ein Abschnitt über das der französischen Aussprache fremde Knackgeräusch.

Das Schumannsche Hilfsbuch wird allen Lehrern, die keine eingehenderen phonetischen Studien gemacht haben, sehr willkommen sein und auch solchen, die mit andern Dialektschwierigkeiten als den hier besprochenen zu kämpfen haben, recht nützliche Dienste erweisen. H. G.

Zum hebräischen Unterricht.

D. ph. Karl Ludwig, die Schulregeln der hebräischen Grammatik nach den Ergebnissen der neueren Sprachwissenschaft zum Memorieren und Repetieren. Gießen, J. Ricker'sche Buchhandlung. 1895. VI u. 77 S. Preis geb. Hlwd. M. 2.

Eine kurze Zusammenstellung der wichtigsten Regeln der hebr. Sprache, in klarer, einfacher, leicht erlernbarer und übersichtlicher Form für den Elementarunterricht an Gymnasien und zu Repetitionen ein geeignetes Unterrichtsmittel. R—st.

Zum geschichtlichen Unterricht.

Feldbriefe von Georg Heinrich Rindfleisch 1870/71. Herausgeg. von Eduard Arnold. 4. Aufl. Mit einem Bildnis des Verfassers und 5 Karten. Vandenhoeck u. Ruprecht, 1895, Göttingen. Geb. 4, 60 M.

Die letzten Jahre, vor allem das Jubeljahr der denkwürdigen Ereignisse von 1870—71, haben eine ganze Litteratur Erinnerungsschriften von Mitkämpfern hervorgebracht. Zu den hervorragendsten gehören unbestritten die Feldbriefe, die der † Unterstaatssekretär Rindfleisch, während des Krieges Landwehrleutnant im 7. westfälischen Infanterie-Regiment Nr. 56, an seine Frau, sonstige Verwandte und Bekannte gerichtet hat. Vor allem dadurch übertreffen sie andere derartige Berichte, daß der Verfasser jene ereignisvollen Tage nicht bloß mit Auge und Ohr, sondern auch mit Kopf und Herz miterlebt hat. So zieht sich wie ein roter Faden durch die Briefe von den ersten bis zu den letzten die unerschütterliche Überzeugung von dem Siege der deutschen Sache, die frohe Ahnung von dem Wiedererstehen des deutschen Reiches. Seinen Soldaten ein leuchtendes Vorbild von Ausdauer und Todesverachtung, den Kameraden ein treuer Gefährte in allen Lagen des Krieges, edel gegen den wehrlosen Feind, ein zärtlicher Gatte und Vater den Lieben in der Heimat, ein deutscher Mann bis auf den Grund seines Herzens: so tritt uns das Bild des Verfassers aus seinen Briefen entgegen, als das eines ächten „Ritters ohne Furcht und Tadel."

Einige beigegebene Skizzen erleichtern die Übersicht über die Märsche und Gefechte, die der Verfasser mitgemacht hat. H. G.

Zum geographischen Unterricht.

Hübners geographisch-statistische Tabellen aller Länder der Erde. 45. Ausgabe für 1896. Herausgeg. von Prof. Dr. v. Juraschek. H. Keller, Frankfurt a. M. 100 S. kart. mit Lwd.-Überzug Preis M. 1.20.

Von Jahr zu Jahr sind die Hübner'schen Tabellen verbessert, ihr Inhalt vermehrt worden. So bilden sie jetzt ein in vieler Beziehung zuverlässiges und bequemes Nachschlagebuch. In der Ausgabe für 1896 sind schon die Hauptergebnisse der deutschen Volkszählung vom 2. XII. 1895 verwertet.

Prof. Dr. A. Scholz, Lehrbuch der Geographie und Mitteilungen über den Welthandel für Handels- und Gewerbeschulen. 5. umgearb. Aufl. Wien und Leipzig, W. Braumüller, 1894. VIII und 387 S., Preis geb. M. 5.—.

Anbau, Industrie, Gewerbe und Handel sind, wie das dem Zweck des Buches entspricht, stark betont und meist in sogenannten „Kulturbildern" auch zusammenhängend betrachtet. Auch bei den Angaben über die leider stets gesondert aufgeführten Städte ist Industrie und Handel eingehend berücksichtigt. Alle diese Angaben werden wohl auch in weitern Kreisen gut zu gebrauchen sein.

Prof. W. Pütz, Leitfaden der vergleichenden Erdbeschreibung. 23. Aufl., umgearbeitet und erweitert von Prof. F. Behr. Freiburg i. B. XVI. und 294 und XXXIV. S., 20 Fig. Preis M. 1.60.

Die Umarbeitung des Leitfadens hat den Stoff im großen nach den neuen preuß. Lehrplänen angeordnet; in den Einzelheiten ist die Anordnung des Stoffes ganz die alte geblieben.

Prof. Dr. G. Kühn und Chr. Peip., Neuer Schulatlas in 3 Heften. Gera, Th. Hofmann 1895/6. Heft I 40 Pfg., II u. III je 50 Pfg.

In I 7 Kartenseiten für Deutschland, darunter auf je einer Kulturkärtchen und Kolonien; II enthält Europa auf 11, III die außereuropäischen Erdteile auf 7 Seiten; ferner Erdkarten und solche zur Himmelskunde. Außerdem hat jedes Heft eine Karte zur „Terrainkunde".

Seminarlehrer A. Hummel, Schul-Atlas, 5. Aufl. Stuttgart, Hobbing und Büchle, 1897. 38 Karten mit 23 Nebenk. und Beilage: Heimatskarte. Preis geb. M. 1.20.

Recht preiswürdig. Saubere, sehr übersichtliche Karten. Die Heimatskarte wird je nach dem Bundesstaat oder der Provinz, in der der Atlas benutzt wird, hinzugefügt.

Bilder-Atlanten des Bibliographischen Instituts. Leipzig und Wien. Lex. 8°, in Lwd. geb.

Es sind weiter erschienen:

B.-A. zur Geographie der außereurop. Erdteile. Erl. Text von Dr. A. Geistbeck. 233 Abb. in Holzschnitt, 60 S. Text, zus. 240 S. 1897. 2 M 75 ₰

B.-A. zur Zoologie der Säugetiere. Beschr. Text von Prof. Dr. W. Marshall. 265 Abb., 56 S. Text, zus. VIII u. 198 S. 1897. 2 M 50 ₰

B.-A. zur Zoologie der Vögel. Beschr. Text von Prof. Dr. W. Marshall. 238 Abb., 50 S. Text, zus. 194 S. 1898. 2 M 50 ₰

Erstgenanntes Werk ist eine selbständige Fortsetzung des B.-A. zur Geogr. von Europa. Die Vorzüge dieses Buches, dessen Text ebenfalls von Geistbeck verfaßt ist, haben wir schon früher gerühmt. Ihm reiht sich das vorliegende aufs würdigste an. Neben der Menge vorzüglicher Landschafts- und Städtebilder treffen wir auf viele Volkstypen, Darstellungen aus der Wirtschaftsgeographie und Abbildungen charakteristischer Tiere und Gewächse. Es sind alles Holzschnitte in der ausgezeichneten Ausführung, die ein Merkmal der Verlagswerke des Bibliogr. Instituts ist. Der Text besteht hier ebenfalls aus einer Reihe höchst instruktiver Aufsätze, die sich z. B. auch gut dazu eignen, in der Schule vorgelesen zu werden.

In der Weiterführung des schnell fortschreitenden Unternehmens hat das Bibliogr. Institut zur Bearbeitung der Atlanten der Säugetiere und Vögel den Leipziger Professor W. Marshall gewonnen; in einer klaren und übersichtlichen Darstellungsweise ist jeweils ein systematisch eingeteilter Text verfaßt, der eine höchst brauchbare Ergänzung zum Bilderwerk ist; besonders sei auch auf die beiden vorausgeschickten Einleitungen, die Säugetiere und Vögel im Allgemeinen behandeln, hingewiesen. Die Illustrationen selbst sind ganz unerreicht schöne Bilder von der Art, die wir im Brehm schätzen lernten. Wir zweifeln nicht, daß der verdiente Erfolg dem Unternehmen auch ferner treu bleiben wird.

R. Leite, Erläuterungen zu Hirts Bilderschatz zur Länder- und Völkerkunde. Leipzig, F. Hirt und Sohn 1896. 128 S. Preis geb. M. 1.25.

Wir verweisen auf unsere Empfehlung des Bilderschatzes (Hum. Gymn. 1894, S. 39), zu dem hier ein recht brauchbarer Text folgt.

O. W. Beyer, Deutsche Ferienwanderungen. Schülerreisen als Anschauungsgänge in deutscher Landes- und Volkskunde. Leipzig, G. Reichardt Verlag, 1894. 77 S., Preis M. 1.20.

Die recht interessante Schrift befürwortet gemeinsame unter Leitung von naturkundigen Lehrern ausgeführte Reisen der Zöglinge von Mittelschulen durchs deutsche Vaterland. Auf welche Dinge und in welcher Weise der Lehrer die Aufmerksamkeit zu lenken habe, wird ausführlich erörtert. Zum Schluß wird als durchgeführtes Beispiel eine 16tägige Reise durch den Thüringerwald gegeben.

M. Plaut, Deutsches Land und Volk im Volksmund. Breslau, F. Hirt, 1897. 120 S. Preis M. 2.—.

In 1115 Nummern sind Sprichwörter, charakteristische kurze Zitate und Redensarten des Volksmunds, die auf das deutsche Mitteleuropa, seine Gauen und Orte Bezug haben, zusammengestellt. Ein verdienstvoller Beitrag zur Landes- und Volkskunde.

Prof. Dr. F. Umlauft, Landschaftsbilder aus der Österreichisch-Ungarischen Monarchie. Zur Belebung des Unterrichtes in der Vaterlandskunde an Gymnasien und zur häuslichen Lektüre. Wien, A. Hölder, 1895. 80 S., Preis M. 1.20.

24 Bilder sind hier zumeist im Anschluß an namhafte Autoren teils in schildernder, teils in erzählender Form zusammengestellt. Zu jedem Aufsatz sind die ihm entsprechenden, beizuziehenden Anschauungsmittel angegeben, darunter 8 von Hölzels Geographischen Charakterbildern. Die Landschaftsbilder werden dem Zweck, dem sie dienen wollen, gut entsprechen.

C. R. Häntzschel, Reise-Handbuch für Amateurphotographen. Halle a. S., W. Knapp, 1896. 70 S. mit 13 Fig. und 12 Vollbildern. kart. 1 M 50 ₰.

Eine Fülle praktischer Ratschläge. Sehr viel Neues und wenig Bekanntes. Die Lektüre ist jedem, der photographische Ausflüge machen will, dringend zu empfehlen. Auch die illustrative Ausstattung ist vorzüglich.

Zum naturwissenschaftlichen Unterricht.

Agnes Giberne, Strahlende Sonnen. Mit einem Vorwort von Mrs. Huggins. Deutsch von E. Kirchner. Berlin, S. Cronbach, 1896. XII u. 370 S., mit 16 Tafeln und mehreren Figuren im Text. Preis M. 4.50.

Das Buch ist eine Fortsetzung und Erweiterung von Sonne, Mond und Sterne. Der erste seiner 3 Teile ist eine Geschichte der Astronomie, ihrer Vertreter und Probleme von den alten Chaldäern an bis in unsere Zeit. Der zweite Teil heißt: „das Spektroskop und was es uns lehrt“, der dritte, „das Sternen-Universum“, vertieft und erweitert die Betrachtung der gesammten Fixsternwelt. Das warme Lob, das wir dem früher angezeigten Buch gegeben haben, muß auch hier uneingeschränkt ausgesprochen werden; und dasselbe gilt auch für das folgende „Das Luft-

meer". Wir wollen nur noch hervorheben, daß die drei Werke sich von jeder Übertreibung durchaus frei halten. Die sachliche Richtigkeit des Inhalts ist von vielen Fachmännern, die zugleich die anmutige und geschickte Form der Darstellung bewundern, wiederholt bezeugt worden.

A. Giberne, Das Luftmeer. Mit einer Vorrede von Prof. Pritchard. Deutsch von E. Kirchner. Berlin, S. Cronbach, 1896. XII u. 384 S., mit 16 Tafeln. Preis M. 4.50.

Eine allerliebste populäre Meteorologie. „Wozu dient der Luft-Ocean? Die Gase des Luft-Oceans, Dämpfe des Luft-Oceans, Bewegung des Luft-Oceans, Störungen im Luft-Ocean, Kräfte des Luft-Oceans, Leben im Luft-Ocean" sind die Titel der 7 Teile. Ein großer Schmuck des Buches sind die 16 nach Photographien, z. T. nach Momentaufnahmen (Blitz, Welle bei Hastings) ausgeführten Zinkdrucke. Es ist mit Recht hervorgehoben worden, daß die Methode der Behandlung des Stoffes auch gerade für den Pädagogen und Lehrer sehr interessant und belehrend ist.

A. Giberne, Unter den Sternen oder Wunderbare Dinge am Himmel. Deutsch von E. Kirchner. Berlin, S. Cronbach, 1897. 194 S., mit 7 farb. Tafeln. geb. Preis M. 4.50.

Die Verfasserin kommt mit diesem Buche dem ihr mehrfach geäußerten Wunsche nach, ein Buch über Astronomie zu schreiben für Kinder, denen „Sonne, Mond und Sterne" noch zu schwer verständlich ist. Eine anmutige Erzählung, in der einem wißbegierigen, intelligenten kleinen Knaben von erwachsenen Freunden über die Wunder des Himmels berichtet wird. Zum Teil kleiden sich diese von Frage und Antwort fortwährend unterbrochenen lebendigen Belehrungen in die Form von Berichten über Reisen, die „auf den Flügeln der Einbildungskraft" unternommen werden. Wir meinen übrigens, daß man schon einem Quartaner „Sonne, Mond und Sterne" in die Hand geben kann. Er wird wohl nicht Alles, aber doch das Meiste verstehen.

Dr. W. Trabert, Meteorologie. 149 S., 49 Abbildungen u. 7 Tafeln. Sammlung Göschen. 80 Pf.

Das beachtenswerte kleine Lehrbuch ist mit guten Illustrationen und Kärtchen ausgestattet.

B. Dürigen, Deutschlands Amphibien und Reptilien. Eine Beschreibung sämtlicher in Deutschland und den angrenzenden Gebieten vorkommenden Lurche und Kriechtiere. Magdeburg, Creutz'sche Verlagsbuchhandlung, 1897. VIII und 676 S. Lex.-8. 12 Farbendrucktafeln und 47 Textbilder. Kart. 18 ℳ geb. 20 ℳ

Zwei wertvolle wissenschaftliche Monographieen. Mit bewundernswertem Fleiß ist eine außerordentliche Fülle von Material zusammengetragen. Eine Reihe bedeutender Gelehrter haben dem Verfasser hierbei mit persönlichen Nachrichten gedient. Besonders das jeweils unter „geographischer Verbreitung" Gesagte giebt Zeugnis von rastlosem litterarischem Sammeleifer und eigener reicher Erfahrung. Nichts aber scheint uns mit mehr Sorgfalt und Glück behandelt zu sein, als die biologischen Angaben. Jeder Naturforscher wird dort eine Fülle des Neuen finden, jeder Naturfreund wird diese lebensvollen Schilderungen mit Interesse und Vergnügen wieder und wieder lesen. Bei den morphologischen Angaben findet sich ebenfalls größte Ausführlichkeit. Allerdings würde eine etwas größere Reichhaltigkeit der anatomischen Figuren einem so großartig angelegten Werke gut gestanden haben. Im Übrigen müssen wir aber anerkennen, wie ausgezeichnet die vorhandenen Illustrationen sind. Alle deutschen Reptilien und Amphibien sind in prächtigen, naturgetreuen farbigen Darstellungen vertreten. Ein sehr ausführliches Litteraturverzeichnis ist beigegeben.

Prof. Dr. K. Schumann und Dr. E. Gilg, Das Pflanzenreich. Neudamm, J. Neumann. 858 S., 480 Fig. im Text, 6 Tafeln in Farbendruck. 6 ℳ, geb. 7 ℳ 50 ₰

Das Werk bildet die Abteilung V (Band 7) der Sammlung „Hausschatz des Wissens". Eine Einleitung von Schumann giebt die Geschichte der Botanik. Es folgt eine kurze und klare Behandlung der Anatomie der Pflanzen. Sie ist von Gilg verfaßt, ebenso wie die nun folgende Systematik der Kryptogamen, die 239 S. einnimmt. Die Systematik der Phanerogamen, der über 500 S. gewidmet sind, ist von Schumann geschrieben. Die ganze Systematik ist nichts weniger, als eine trockene spezielle Morphologie. Überall treffen wir auf eine reiche Fülle physiologischer und biologischer, besonders das Verhältnis von Pflanzen und Insekten betreffenden Angaben, die sehr geschickt ausgewählt und eingeflochten sind. So wird das Werk nicht nur als Lehr- und Nachschlagebuch älteren und jüngeren Lernenden gute Dienste leisten, sondern es wird auch dem Naturfreund anregende Unterhaltung gewähren. Auch für Schülerbibliotheken ist das Buch gut geeignet. Die Ausstattung ist ganz vorzüglich, der Preis ungewöhnlich mäßig.

Nachtrag zu S. 127 fg.

Herr Professor Kräpelin in Heidelberg ist in der Debatte über den Stuttgarter Vortrag des Oberlehrers Dr. Schrader mehrfach als Jemand genannt, der für die Griesbach'sche Untersuchungsmethode zur Feststellung geistiger Ermüdung eintritt. Ich fühle mich nach meiner Unterredung, die ich jüngst mit dem genannten Herren gehabt, dazu verpflichtet, mitzuteilen, daß derselbe jetzt die stärksten Zweifel gegen das Verfahren aufgenommen hat und sich insbesondere von den an Schülern vorgenommenen Experimenten dieser Art wenig oder nichts verspricht. G. U.

Vereine akademisch gebildeter Lehrer.

Der auf der nächsten Seite folgenden Tabelle über den Stand dieser Vereine am 1. April d. J. schicke ich ein Verzeichnis der Vereinspublikationen voraus, die mir seit Erscheinen unseres letzten Heftes freundlichst zugesandt worden sind.

Bericht über das Vereinsjahr 1897—98 des Berliner Gymnasiallehrer-Vereins. 32 S.

Bericht über die 24. ordentliche Hauptversammlung des Vereins von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten der Prov. Schlesien zu Breslau am 5. April 1898. 26 S.

Verhandlungen der am 18. Mai 1898 zu Höchst am Main abgehaltenen 23. Hauptversammlung des Vereins von Lehrern an höheren Unterrichtsanstalten der Provinz Hessen-Nassau und des Fürstentums Waldeck. 44 S.

Anstellungsfähige Kandidaten des höheren Lehramts von Hessen-Nassau und Waldeck. 1898.

Bericht über die am 12. und 13. April 1898 in Leipzig abgehaltene Achte Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins. 63 S.

Mitteilungen des Landesvereins akademisch gebildeter Lehrer im Großherzogtum Hessen 1898 Nr. 24—27.

Zugleich sei hier daran erinnert, daß die Blätter für das Gymnasialschulwesen, die der Bayerische Gymnasiallehrerverein herausgiebt und die jetzt von Dr. Joh. Melber redigiert werden, dauernd auch die Standesfragen in ebenso taktvoller wie entschiedener Weise zum Gegenstand der Behandlung machen (Heft 11/12 v. Jahrgang 1897 enthält Berichte über Vereinsversammlungen verschiedener Länder und über die vom hessischen Landesverein herausgegebenen statistischen Erhebungen bezüglich der Berufsthätigkeit und der Nebeneinnahmen der ak. geb. Lehrer Hessens durch Privatstunden und Pensionäre). Die gleiche Anerkennung gebührt den Südwestdeutschen Schulblättern, dem in Karlsruhe erscheinenden Organ der Vereine ak. geb. Lehrer in Baden, Hessen und Elsaß-Lothringen, sowie des Gymnasiallehrervereins in Württemberg, das jetzt redigiert wird von Prof. Keim und Prof. Stark in Karlsruhe, Prof. Dr. Klingelhöffer in Darmstadt, Prof. Dr. Schilke in Straßburg, Prof. Dr. Sigmund Herzog in Stuttgart.

Das jetzt im 6. Jahrg. erscheinende Korrespondenz-Blatt für die Philologen-Vereine Preußens (redigiert von Oberl. Dr. Kannengießer zu Schalke in Westfalen) bietet eine Übersicht über die Versammlungen dieser Verbände, sowie über allerlei Vorkommnisse und litterarische Erscheinungen, welche für ihre Mitglieder von Interesse sein können. Das jetzt von Oberlehrer Dr. Ad. Kreßner in Kassel redigierte Pädagogische Wochenblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand Deutschlands hat am 1. Okt. seinen achten Jahrgang mit einer kurzen Betrachtung eingeleitet, in der dankbar anerkannt wird, was von der preußischen Unterrichtsverwaltung in den letzten Zeiten gethan ist, um die Wünsche des höheren Lehrerstandes zu befriedigen, zugleich aber eine Anzahl von Übelständen bezeichnet wird, die noch der Abstellung harren.

Die uns zugegangene Tabelle, die sich auf der folgenden Seite findet, ist von uns an mehreren Stellen ergänzt oder korrigiert, auf Grund von Mitteilungen der Herren Oberl. Bombe, Prof. Kanngießer, Oberl. Westrick (in Münster W.), Oberl. Dr. Schwabe, Prof. Dr. Herzog, Oberl. Dr. Krumbholz, Oberl. Dr. Grimme, denen wir unseren besten Dank sagen. Übrigens sind auch jetzt die Angaben noch nicht ganz vollständig; auch scheint zwischen denen, welche sie gemacht, nicht Einigkeit darüber zu herrschen, welche Kollegen unter der Bezeichnung „Oberlehrer" zu verstehen seien, einem Titel, der bekanntlich nicht überall in Deutschland üblich ist. G. U.

Stand der Vereine akademisch gebildeter Lehrer[1]) am 1. April 1898.

Name des Vereins.	Gründungsjahr	Mitgliederzahl	Davon sind Dir., Prof. u. Oberl. im Amt	Gesamtzahl der Dir., Prof. u. Oberl. im Amt	Name und Wohnort des Vorsitzenden	Name und Wohnort des Schriftführers	Der nächsten Versammlung Ort	Der nächsten Versammlung Zeit	Jahresbeitrag
1. Ost- u. Westpreußen	72	535	489	522	Dir. Kahle, Danzig	Oberl. Kantel, Tilsit	Thorn	31. 5. 98	3.—
2. Brandenburg	73	303	289	470	Prof. Dr. Mann, Brandenburg a. H.	Prof. Dr. Siegfried, Fürstenwalde (Spree)	Frankfurt a. O.	28. 5. 98	3.—
3. Berlin	72	779	645	666	Prof. Dr. Lortzing, Friedenau, Ringstr. 59	Oberl. Bombe, Dt. Wilmersdorf, Pfalzburgerstraße 81	Berlin	18. 5. 98	3.—
4. Pommern	73	280	270	307	Prof. Dr. Jonas, Stettin	Prof. Dr. Lange, Stettin	Stettin	Okt. 98	1.50
5. Posen	85	243	224	239	Prof. Collmann, Posen	Oberl. Schacht, Posen	Posen	31. 5. 98	3.—
6. Schlesien	73	680	602	641	Prof. R. Schmidt, Breslau, Feldstr. 11	Oberl. Dr. Welzel, Breslau, Gneisenaustr. 8	Breslau	5. 4. 98	1.—
7. Sachsen (Prov.)	83	559	511	539	Dir. Dr. Hachtmann, Bernburg	Prof. Kanngießer, Magdeburg, Oberrealsch.	Wittenberg	28. 8. 98	2.—
8. Schleswig-Holstein	84	258	208	249	Dir. Dr. Wallichs, Rendsburg.	Prof. Knüppel, Husum	Rendsburg	22. 5. 98	2.—
9. Hessen-Nassau	73	536	475	488	Prof. Dr. Lohr,	Prof. Leiß,	Höchst a. M.	18. 5. 98	3.—
					Wiesbaden				
10. Hannover	84	518	441	466	Dir. Fiehn,	Oberl. Dr. Reißert,	Hildesheim	Dez. 98	2.—
					Hannover				
11. Westfalen	83	500	—	485	Dir. Dr. Darpe, Coesfeld	Prof. Dr. Rübel, Bielefeld	Soest	Juli 98	2.—
12. Rheinprovinz	83	1022	—	1079	Prof. L. Stein, Köln, a. d. Dominikanern 8	Dir. Dr. Mertens, Brühl	Königswinter	3. 7. 98	3.—
13. Bayern	64	913	743	776	Prof. Dr. F. Gebhard, München, Kirchenstr. 3		Nürnberg	Ostern 99	5.—
14. Sachsen (Königr.)	90	396	393	411	Rektor Prof. Dr. Richard Richter[2])	Prof. Dr. Hartmann, Leipzig	Leipzig	12/13. 4. 98	3.—
15. Württemberg	91	350	270	335	Prof. Hauber, Stuttgart, Furtbachstr. 18[3])		Stuttgart	1. 6. 98	1.—
16. Baden	85	429	333	357	Dir. Dr. Uhlig, Heidelberg		Heidelberg	4. 6 98	4.—
17. Hessen	85	433	287[4])	289	Prof. Dr. Klingelhöffer, Darmstadt	Gymn.-L. Ritsert, Darmstadt	Frankfurt a. M.	16. 4. 98	1.—
18. Mecklenburg	72	88	86	234	Prof. Dr. Schmidt, Schwerin i. M.	Oberl. Flander, Parchim	Güstrow	Sept. 98	1.—
19. Sachsen-Weimar	88	80	71	73	Prof. Lincke, Jena	Dr. Kolesch, Jena[5])	Eisenach	Mai 98	1.—
20. Elsaß-Lothringen	85	350	302	358	Prof. Dr. Schilke, Straßburg i. E.	Oberl. Dr. Grimme, Lyceum, Metz	Straßburg i. E.	Ende Sept.-Anf. Okt. 98	2.—

[1]) Der bayerische, der sächsische und der württembergische Verein haben nur Gymnasiallehrer zu Mitgliedern.

[2]) Im Vereinsjahr 1898/9 ist Vorsitzender der Rektor von St. Afra, Oberschulrat Dr. Peter, und Schriftführer sind die Oberlehrer Dr. Schwabe und Elle, die an der gleichen Fürstenschule thätig sind.

[3]) Seit Pfingsten, wo Prof. Hauber Mitglied der Oberstudienbehörde wurde, hat die Leitung Prof. Dr. Sigmund Herzog, Stuttgart, Eugenstraße 8.

[4]) In Hessen werden Direktoren nicht aufgenommen. — [5]) Seit dem Mai 1898 ist der Vorsitzende Oberl. Dr. Krumbholz, Schriftführer Dr. Heubach in Eisenach.

Abgeschlossen Mitte Oktober 1898.

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 35 Pf.)

Das humanistische Gymnasium.

Organ des Gymnasialvereins.

Zehnter Jahrgang.

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 12 Bogen.
Gewöhnlich viermal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 3 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrags von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. Beilagen nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

1899. Heft I.

Für die Redaktion verantwortlich Geh. Hofrat Dr. G. Uhlig, Dir. des Gr. Gymnasiums in Heidelberg.

Inhalt.

Die Leser werden gebeten, die Mitteilungen auf der zweiten Seite des Umschlags zu beachten.

Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1899.

an die höheren Schulen andere Anforderungen stelle als die frühere. Dies ist denn auch von den Reformern in allen Tonarten ausgesprochen worden, und alle, welche die Basis unserer Gymnasialerziehung anfechten, reden von diesen gebieterischen „Forderungen" der „Neuzeit", des „modernen Lebens", der „Gegenwart", — sie reden davon, daß diese Gegenwart unter dem Zeichen des Verkehrs stehe, reden von der erhöhten Bedeutung der neueren Sprachen, des Englischen, des Französischen, der Naturwissenschaften, verlangen außerdem die körperliche Ertüchtigung, also z. B. sehr viel mehr Turnen u. s. w.

Ich bin Ketzer genug, um zu behaupten, daß ich mit dem vielgebrauchten Worte, daß die Gegenwart unter dem Zeichen des Verkehrs stehe, überhaupt nicht viel und für die Frage der Erziehung unserer Jugend gar nichts anzufangen weiß, und um zu glauben, daß Kenntnis einiger lebenden Sprachen, des Französischen insbesondere und Englischen, sowie Kenntnisse auf dem Gebiet der Naturwissenschaften nicht erst jetzt, sondern schon lange sehr bedeutsame und sehr wünschenswerte Dinge gewesen sind, daß aber der Umstand, daß jetzt weit mehrere von den Erwachsenen unserer Nation, als vor 50 oder 60 Jahren, sich um diese Kenntnisse zu bemühen genötigt sind, noch gar nicht über die Frage entscheidet, ob man die Erziehung unserer Jugend vom 9. bis 18. Jahr auf diese Basis stellen oder die alte beibehalten müsse. Nicht in der zweifellos großen Bedeutung der Naturwissenschaften oder der neueren Verkehrssprachen scheint uns die für den Erzieher wichtigste Seite im Charakter der Neuzeit zu liegen, sondern darin, daß für uns Deutsche, um die wir allein zu sorgen haben, die Arbeit für den Staat zugleich eine Arbeit am Staate geworden ist, — daß das, was wir kurzweg die Politik zu nennen pflegen, eine viel tiefer greifende Rolle im Leben der leitenden Klassen der Bevölkerung spielt oder spielen soll als vor 50 oder 60 Jahren. Die thätige Teilnahme an der Politik ist durch die sehr bestimmten und sehr weittragenden Rechte, die der konstitutionelle Staat seinen Bürgern zuweist, eine sehr bestimmte und sehr weittragende Pflicht vor allem derjenigen Volksklassen geworden, die ihre Söhne auf unsere gymnasialen Anstalten schicken: und folglich müssen diese Söhne hier in einem ganz anderen und viel unmittelbarer zum Ziele führenden Sinn für den Staat erzogen werden als früher.

Unsere Gymnasien und Mittelschulen überhaupt — das heißt deutlicher gesagt: ihre Organisation und deren lebendige Träger, die Lehrer — müssen diesen Punkt zwar keineswegs zum ausschließlichen, aber zu einem ihrer Richt- und Zielpunkte nehmen. In England konnte Cromwell schon vor mehr als 200 Jahren sagen: public life for which a man is born, und ein so feiner Geist, wie Milton, hat in seinem Aufsatz „on education" einen sehr detaillierten und etwas phantastischen Plan für eine solche Erziehung zum öffentlichen Leben, zum Leben für den englischen Staat vorgelegt. Den Grundsatz selbst, Erziehung fürs öffentliche Leben, müssen wir uns jetzt aneignen, gern oder ungern, entschlossen aus ihm, vielmehr aus der Thatsache, daß wir jetzt in unserem Vaterlande ein public life von früher ungeahntem Umfange haben, die Konsequenzen ziehen und uns dabei nicht mit allgemeinen Worten begnügen, sondern möglichst nach dem Concreten

streben, vor allem aber uns hüten, nach Pharisäerweise wiederum von dem Gesichtspunkt der Erziehung fürs öffentliche Leben aus uns neue und unerträgliche Lasten aufzubürden. Man hat einst, als im Jahre 1848 unsere Nation zu politischem Leben erwachte, alsbald in der Schule das Redenhalten „gepflegt", und in den sechziger Jahren, als die große Entscheidung herandrohte und man ahnte, daß sie nicht so ganz friedlich erfolgen dürfte, in Süddeutschland mit der Kinderei der Jugendwehren sich selbst und die Jugend über die sehr ernsthafte Pflicht, dem Vaterlande auch zu kriegerischem Dienste bereit zu stehen, hinweggetäuscht. Über diese Kinderkrankheiten sind wir hinweg. Dagegen spielt seit einiger Zeit in unseren Erziehungsbestrebungen, wenigstens in der durch sie hervorgerufenen Litteratur, ein Wort eine Rolle, das schon bei der berühmten Petition um Schulreform im Jahre 1889 seine Klangwirkung ausübte, das Wort von der Charakterbildung. „Chacun court après ce qui lui manque", habe ich in irgend einer französischen Anekdote gelesen, und es ließen sich allerdings in den letzten 30 Jahren verschiedene wichtige Gelegenheiten anführen, bei denen in unseren leitenden Kreisen ein sehr empfindlicher Mangel an diesem schätzbaren Gute zu Tage getreten ist. Vielleicht deshalb ist jetzt soviel von ihm die Rede, und wo von irgend einer Seite in unserem Zeitalter des Spezialistentums und der Reklame ein Unterrichtsgegenstand neu eingeführt oder reicher ausgestattet werden will, da verfehlt der betreffende Anwalt niemals zu versichern, daß dieser Gegenstand ganz besonders für die Charakterbildung wichtig sei: selbst die Lautphysiologie im französischen Anfangsunterricht oder das Barlaufen in den obligatorischen Spielstunden.

Damit, mit der Charakterbildung im allgemeinen — gestehen wir es nur — wissen wir nicht viel anzufangen. Versteht man unter dem von der Schule zu bildenden oder zu liefernden Charakter nur, daß ein auf einer guten Mittelschule erzogener Knabe und Jüngling in seinem späteren Leben bürgerlich korrekt lebt, seine Berufs- und Familienpflichten ernst nimmt, Gott giebt, was Gottes, und dem Kaiser, was des Kaisers ist, so hat das Gymnasium und die ihm gleichartigen und gleichwertigen Schulen das immer erstrebt, indem es seine Schüler an pflichtmäßiges Arbeiten gewöhnte und ethisch-religiöse Grundsätze ihnen einzupflanzen suchte, und es sind seither weder neue Methoden noch neue Wissenschaften erfunden worden, in denen mehr charakterbildende Kraft enthalten wäre als in den früheren. Gesinnungsstoff, wie man das jetzt nennt, hat es immer gegeben, auch immer Lehrer, die in ihrem Unterricht, ihrem Religions-, deutschen, Geschichtsunterricht u. s. w. tiefere Lebenskeime in die Seelen ihrer Schüler zu senken gewußt und dadurch an deren Charakter mitgebaut haben. Immer haben ferner charaktervolle Lehrer, ganz von selbst und ohne darüber Worte zu machen, einem Teil ihrer Schüler mit Erfolg den Weg gezeigt, auf dem man ein Charakter wird, und dabei wird es auch bleiben.

Es handelt sich aber für uns um etwas viel Bestimmteres, darum, die Jugend unserer leitenden Klassen von früh an auf den Staat und die staatlichen Pflichten hinzulenken, die ihrer warten, — negativ ausgedrückt, der verächtlichen Gesinnungslosigkeit und unseligen Trägheit zu wehren, die bekanntlich bei jedem

Wahlakt und gerade in den sogenannten „höheren“ oder „gebildeten“ Klassen hervortritt, kraft deren man selbst zu Hause bleibt, ein Joch Ochsen kauft, ein Weib genommen hat, und es anderen überläßt, die kostbaren Rechte und ernsthaften Pflichten des konstitutionellen Staates zu üben, dessen Feiertage und Festessen sie, diese Männer, mitzumachen allerdings sehr bereit sind. Hieraus, hieraus nicht allein, aber vorzugsweise ziehen die Elemente ihre Kraft, welche die Gesundheit unserer Nation bedrohen, und hier hat — darin hatte die kaiserliche Rede vollkommen Recht — die höhere Schule eine sehr bestimmte, sehr ernsthafte, sehr dringende Pflicht und Aufgabe.

Pflichten „der Schule“ sind Pflichten der Lehrer, und soweit organische Einrichtungen oder methodische Weisungen für den Unterrichtsbetrieb in Frage kommen, die Schulregierungen, Schulaufsichtsbehörden. Sagen wir gleich hier, daß wir von den letzteren in dieser Frage nichts fordern: keine Verfügungen, keine Berichtseinforderungen, keine Fragebogen. Das Rufen nach der Polizei überlassen wir denen, welche des guten Glaubens leben, daß Regieren und Verwalten dasselbe sei und daß Verfügung und Leben sich decken. Es handelt sich für uns um die Lehrer und um die Unterrichtsfächer, den Betrieb der letzteren, die Persönlichkeit der ersteren.

Wollen oder sollen wir die uns anvertrauten Schüler für Staat und öffentliches Leben erziehen — erziehen, nicht abrichten —, so ergiebt sich für den Lehrer eine doppelte Pflicht, die für einen oberflächlichen Blick einen Widerspruch in sich zu bergen scheint. Er darf dem politischen Leben nicht fern bleiben, ihm nicht bloß aus der Ferne zusehen, und er darf doch nicht der Diener oder Sklave irgend einer Partei sein. Das letztere ist man, sobald persönlicher Haß, Fanatismus, Geschäftsmotive sich einmischen. Davon braucht nicht weiter die Rede zu sein: denn in der That wird dieser letztere Abweg von Männern unseres Standes verhältnismäßig recht selten beschritten. Desto breiter ist, auch für uns, der erste, und ihrer sind viele, die darauf wandeln. In jedem Berufe giebt es Naturen, die sich für das, was aus Trägheit oder Blasiertheit oder Feigheit geschieht oder vielmehr nicht geschieht, nicht einmal vor sich selbst entschuldigen. Sie thun, wofür man sie angestellt hat, nicht weniger, aber auch nicht mehr, höchstens daß sie bei einem Festessen ihren Patriotismus zur Verschönerung eines guten Tages etwas schäumen lassen. Auch da, wo sie etwa eine Rede am Geburtstage des Landesherrn oder des Kaisers zu halten haben, lassen sie es an hohen Worten nicht fehlen. Andere rechtfertigen sich vor sich selbst, indem sie einem oder mehreren patriotisch gefärbten oder patriotisch scheinenden Vereinen beitreten, und haben keine Zeit mehr für die politische Arbeit, die heute kein großes Vergnügen ist, wozu man das sogenannte Vereinsleben bekanntlich leicht machen kann. Nun kann man ja freilich dem Vaterland auf mancherlei Weise dienen. Gewiß; seitdem aber das allgemeine gleiche Wahlrecht eingeführt ist, muß man ihm in der ganz unmittelbaren Weise dienen, daß man an seinem Teil dazu beiträgt, daß Landes- und Reichsvertretung ihrer hohen Bestimmung entsprechen. Und vor allem der Lehrer der Jugend, der dieser Jugend ein Beispiel zur Nachahmung sein soll, muß ihr zeigen, daß bei der Lage

unseres Vaterlandes, am Ende dieses 19. Jahrhunderts, keinem deutschen Manne mehr gestattet ist, ein bloß privates Leben zu führen.

Die kaiserliche Rede schien die Bekämpfung der sozialdemokratischen Volksverführung, die in der That zwar keineswegs die einzige, aber die nächste Gefahr für die Gesundheit unseres Volkslebens bildet, in unmittelbarer Weise dem Lehrer sozusagen als Teil seiner Katheterpflichten aufzuerlegen, und die Spuren davon finden sich da und dort in dem preußischen Lehrplan von 1892: es wäre also noch zu untersuchen, ob sich der Unterricht, ob überhaupt, in welchen Fächern, in welcher Weise jenem Zweck, für das öffentliche Leben, für die Politik zu erziehen, anbequemen könne und solle.

II.

Hier werden wir allerdings mit Vorsicht zu Werke gehen. In keines dieser Fächer darf etwas hineingetragen werden, was nicht in ihm liegt — mit anderen Worten, es darf keines tendenziös behandelt werden. Unsere höhere Schule hat in allen ihren wissenschaftlichen Fächern nur die eine Tendenz, den Wahrheitssinn zu entwickeln. Wohl aber dürfen und sollen die in den meisten liegenden, mehr oder weniger verborgen oder mehr oder weniger offen liegenden Beziehungen zu Staat und staatlichen Dingen hervorgesucht und verwendet werden — weit mehr als dies in den Tagen vor 1866 und vor 1848 geschehen ist.

In der Religionslehre scheint Manchen diese Beziehung zum Staate am fernsten zu liegen. Mit Unrecht. Die katholische Kirche, die zugleich Religionsgemeinschaft und Staat ist, kann allerdings hier nichts Positives thun: sie hat ihre Politik für sich und wird in ihrem Unterricht das Verhältnis zum weltlichen Staat nur nebenbei behandeln können. Der evangelische Religionsunterricht aber ist in einer anderen, wir unsererseits sagen, glücklicheren Lage. Seine Verwalter haben wie das Recht, so jetzt die Pflicht, in ihren Unterricht, der so lange vom Spener'schen, durchaus unpolitischen Geist beherrscht war, etwas vom Geist des englischen Puritanismus zu tragen, der ebensogut sich auf die heilige Schrift berief und berufen konnte, und der in Kraft einer sehr fruchtbaren Verbindung von Staatssinn und Christentum in England und in Nordamerika den Staat der Freiheit gegründet hat. Das ist der Vorzug der christlichen Religion, daß sie immer neue Lebenskeime hervortreibt: sie hat die Kraft, auch unsere Arbeit am Staat und unsere Erziehung für diesen Staat zu befruchten; und wie sie im 17. Jahrhundert die Kraft und die Aufgabe hatte, eine geknickte, schwerkranke Nation zu trösten, so wird sie jetzt die Aufgabe und die Kraft haben, die wieder aufgerichtete und erstarkte Nation zu freudigem Vorwärtsstreben aufzurufen. So nur, in diesem männlichen Geiste erfaßt und erteilt, kann unser Religionsunterricht an seinem Teil dazu beitragen, das Wort vom christlichen Staat zu einer Wahrheit zu machen.

Dem deutschen Unterricht, der allerdings zum patriotischen Empfinden, zum Nationalgefühl einen breiten und unmittelbaren Zugang hat, hat man an zwei Stellen ein Pförtchen aufgethan, wo er nicht bloß in diesem allgemeinen, sondern in einem besonderen und praktischen Sinn für das öffentliche Leben und die staatliche Arbeit nützliche Dienste leisten könnte: im deutschen Lesebuch, in dem für

die wirtschaftlichen und sozialen Belehrungen ein mehr oder weniger breiter Raum beansprucht wird, und in den Redeübungen, den Übungen im Vortrag, auf welche namentlich in dem preußischen Lehrplan an mehreren Stellen entschiedener Nachdruck gelegt wird. Beides scheint uns nur einen sehr mittelbaren und überhaupt keinen großen Gewinn abzuwerfen. Die eigentliche Kraft des deutschen Unterrichts liegt darin nicht: seine Domäne ist das Geistesleben unserer Nation im ganzen, seine Ziele sind weiter und vielseitiger; für die Erziehung zur Politik hat er nur in diesem Sinne Bedeutung.

Ganz besondere Kräfte wäre man versucht für die politische Erziehung unserer Jugend dem geschichtlichen Unterricht zuzuschreiben, und der frühverstorbene Richard Martens*) hat die Erweckung des staatlichen Verantwortlichkeitsgefühls geradezu als letzten Zweck, beherrschenden Gesichtspunkt, und sozusagen als die Seele allen Geschichtsunterrichts hingestellt. Dies kann nicht richtig sein, weil es nicht unmittelbar aus dem Gegenstand fließt, sondern vielmehr der nächste und wichtigste Zweck, sagen wir lieber der nächste und ungesucht sich einstellende Gewinn guten Geschichtsunterrichts, Stärkung des Wahrheitssinnes oder des Willens im Dienste der Wahrheit, dadurch getrübt würde. Richtig aber ist allerdings, daß für die Gymnasialstufe

1) der Geschichtsunterricht vorzugsweise, ja mit einer gewissen Einseitigkeit, die politische Geschichte im Auge behalten muß, Kulturgeschichte — übrigens ein sehr vager Begriff — nur, soweit politische Geschichte ohne kulturgeschichtliche Elemente gar nicht denkbar ist. Man vergißt immer wieder, daß aller Unterricht auf der Mittelschule nur ein erstmaliger, propädeutischer sein darf, und daß Kulturgeschichte etwas ungemein Verwickeltes ist. Man wird nur sagen können, daß sie um so mehr zu ihrem Rechte komme, je reifer die Zuhörer sind, die man vor sich hat.

2) aber ist wichtig, daß der Geschichtslehrer des 19. und demnächst 20. Jahrhunderts überall von Quarta aufwärts, nach jener ἐξ αὐτῶν τῶν πραγμάτων ἕξις, jenem männlich realistischen Geist für seine Behandlung des Stoffes streben muß, den Polybios vom Geschichtsdarsteller verlangt. Er sagt in seiner überaus lesenswerten Vorrede, daß nahezu alle Geschichtschreiber davon ausgingen, daß die aus der Geschichte zu gewinnende Belehrung die unzweifelhaft beste Vorbildung und Vorübung für das Handeln im Staate sei, φάσκοντες ἀληθινωτάτην μὲν εἶναι παιδείαν καὶ γυμνασίαν πρὸς τὰς πολιτικὰς πράξεις τὴν ἐκ τῆς ἱστορίας μάθησιν. Das läßt sich freilich nicht durch Ministerialverfügung und nicht durch die Paragraphen einer Prüfungs- und Unterrichtsordnung vorschreiben: es wird sich allmählich, denken wir, von selber machen. Denn die Gedanken nehmen jetzt von selbst diese Wendung. Bismarck, der jetzt mit seinem Tode in eine neue Phase seiner Wirksamkeit getreten ist und schon Gegenstand einer rein geschichtlichen Betrachtung werden kann, hat nicht umsonst gelebt, und auch wir Lehrer haben nicht umsonst im Zeitalter Bismarcks gelebt. In derselben Weise, wie einst Luther das religiöse Leben und Denken, wird sein Geist das politische Denken und Empfinden weiter Kreise unserer Nation bestimmen, und wir zweifeln nicht, daß auch der Ge-

*) „Neugestaltung des Geschichtsunterrichts auf höheren Lehranstalten.“ Leipzig 1892.

schichtsunterricht unserer Gymnasien die Einwirkung dieses Geistes verspüren wird.

Dies, wird man mit Recht sagen, sind alles nur mittelbare Beziehungen zur Politik. Gewiß, glücklicher und natürlicher Weise. Es gehört aber zur Sache, wenn man überhaupt ein Kapitel über Politik und Schule zuläßt. Es giebt nur einen Lehrgegenstand, der eine unmittelbare Beziehung zur Politik zeigt: die Geographie. Man klagt über ihre Vernachlässigung an unseren Gymnasien, denen man hier getrost gleich auch die realistischen Anstalten beigesellen kann, und man meint dieser Vernachlässigung zu wehren, indem man, wie es auch auf anderen Märkten als dem wissenschaftlichen geschieht, ihr alle möglichen Tugenden, eine konzentrierende Kraft und andere mystische Vorzüge nachrühmt. Einen hat sie unzweifelhaft und man kann, wie ich glaube, auf unserem, dem Erziehungsgebiet, viel damit machen: sie beschäftigt sich recht eigentlich mit der Gegenwart unseres von Menschen bewohnten Planeten, lehrt seine Völker und Staaten, deren natürliche Grundlagen und was die Menschen, das πολιτικὸν ζῷον, auf diesen Grundlagen gebaut haben, kennen; sie teilt also unseren Schülern, kann man einfach sagen, die Elemente der Wissenschaft vom Staate und den Staaten, die Elemente der Politik mit, und es wird mithin gar nichts schaden, vielmehr dem Unterricht ein belebendes Interesse verleihen, das man vielfach an unrechten Orten und also vergeblich sucht, wenn man von vornherein dabei an die Schüler in ihrer Eigenschaft als künftiger Glieder und Wähler des deutschen Reiches und des betreffenden Territorialstaates appelliert, dessen Verfassung, Verwaltung, Machtmittel u. s. w. sie kennen und mit denen der übrigen Welt vergleichen lernen sollen. Hier also ist in der That Politik und Schule mit Händen zu greifen.

Wie steht es nun aber (denn Mathematik und die Naturwissenschaften können wir bei unserer Betrachtung bei Seite lassen) mit dem, was selbst an Realschulen, in jedem Falle am Gymnasium, das Rückenmark der Schule bildet, dem Unterricht in den fremden Sprachen? Wir antworten zunächst: Kenntnis fremder Denkweise, wie sie in den Sprachen anderer, ferner oder vergangener Völker niedergelegt ist, macht bekanntlich recht eigentlich den im höheren Sinne gebildeten Menschen, der dann auch als solcher am Staate mitzuarbeiten vor anderen im Stande sein wird. Und den Wert der beiden wichtigsten modernen Kultursprachen, der französischen und englischen, ihren Bildungswert für den künftigen Reichsbürger meine ich, würden wir in erster Linie darin finden, daß die Vertrautheit mit diesen Sprachen und einigen hervorragenden Erzeugnissen ihrer Litteratur ihn am besten gegen jene Abart des Patriotismus schützt, den man mit dem französischen Gelegenheitswort, da uns ein deutsches in der That für die uns wesentlich fremde Sache nicht zu gebote steht, Chauvinismus nennt. Beim Englischen würden wir noch einen Schritt weiter gehen und wünschen, daß die Lektüre, namentlich in den höheren Klassen der Realanstalten, einigermaßen unter dem politischen Gesichtspunkt gewählt würde. Die Engländer sind ein politisches Volk in einem weit volleren und tieferen Sinn als die Franzosen: von diesen können wir in allem, was mit Politik zusammenhängt, nur lernen, wie man es nicht machen soll. Dagegen können wir für unser politisches, parlamentarisches und konstitutionelles Leben sehr viel von den

Engländern lernen, und es wäre meines Erachtens von Wert, schon die Jugend darauf hinzuführen. Warum existiert z. B. in den verschiedenen Sammlungen noch keine verständig kommentierte Ausgabe der vier Reden von Macaulay über Parlamentsreform? Dieser Gesichtspunkt erscheint uns, selbst bei den rein realistischen Anstalten wichtiger als die Rücksicht auf den demnächstigen möglichen Verkehr mit reisenden oder handeltreibenden Angehörigen dieser Völker.

Wie aber gestaltet sich oder präsentiert sich der spezifisch gymnasiale Unterricht, der lateinisch-griechische Unterricht unter dem Gesichtspunkt Schule und Politik? Man hat, zu verschiedenen Zeiten und von Zeit zu Zeit immer wieder unter den vielen Scheingründen gegen die griechisch-römische Litteratur als Basis unserer Gymnasialerziehung auch den vorgebracht, daß die Beschäftigung mit dieser Litteratur das griechisch-römische Freiheitsideal den jugendlichen Köpfen einpflanze und sie verwirre. Stellen, wie das livianische : non in regno, sed in libertate esse populum Romanum, oder der ganze antimonarchische Geist etwa im Anfang seines zweiten Buches: liberi iam hinc populi Romani res . . . . peragam, — könnten leicht das monarchische Bewußtsein unserer Jugend schädigen. Das war nicht ungegründet zu einer Zeit, wo die gebildeten Klassen noch so gut wie gar kein wirkliches, thätiges, lebendiges Verhältnis zum wirklichen Staate hatten, und dahin zielende Stellen etwa aus Goethes Egmont oder Schillers Räubern ließen sich leicht beibringen. Auch für die Zeit noch, in die meine Jugend fällt, die vierziger Jahre unseres Jahrhunderts ist es richtig, daß manchen Knaben ein solches vages griechisch-römisches Freiheitsideal vorgaukelte. Das änderte sich sehr schnell, als seit 1848 die Dinge ernsthaft wurden, statt einer vagen Freiheitsbegeisterung und ebenso vagen Opposition die wirkliche Arbeit für die Freiheit und gegen überlebte Formen unseres Staatslebens begann, und ich glaube nicht, daß bei denen, die seit der Zeit in irgend einer Form eine republikanische Gestaltung Deutschlands erstrebt haben, die Beschäftigung mit griechisch-römischer Litteratur irgendwie eine Rolle gespielt hat. Neuerdings wird allerdings der Vorwurf erhoben, daß über der ausführlichen Darstellung der republikanischen Zeiten und der Bevorzugung ihrer Litteratur man in unseren Gymnasien nicht dazu komme, dem Verdienste des Augustus, des Vespasianus, des Trajanus gerecht zu werden. Auch in dieser Form ist der Vorwurf nicht begründet, da man ja Horaz und Tacitus liest und zwar anders als früher, und wie in der Wissenschaft, so im Unterricht es längst aufgegeben hat, den „Verfall" des römischen Reiches und der Welt im allgemeinen gleich mit dem 2. September des Jahres 31 oder dem 15. März 44 v. Chr. beginnen zu lassen. Überhaupt aber hat unsere sehr realistisch gewordene Geschichts- und Altertumswissenschaft dafür gesorgt, daß wir nicht mehr blindlings für ein griechisch-römisches Ideal schwärmen, sondern einen gediegeneren Gewinn aus unserer Beschäftigung mit griechischer und römischer Litteratur ziehen, indem wir gelernt haben und lernen, diese Dinge mit strengem, geschichtlichem Wahrheitssinn, mit ihren Licht- und Schattenseiten, also so wie sie in Wahrheit gewesen sind, zu betrachten und zu behandeln.

Eines aber, ein Ideales wird diese realistische Betrachtung und Behandlung stehen lassen müssen, weil es ein streng historisch wirkliches ist: mächtig tritt in die-

ser Litteratur und Geschichte die Anschauung uns entgegen, daß der Bürger für seinen Staat geboren ist, daß er seinen Wert durch den Dienst am Staate erhält, und daß es eine selbstverständliche Sache ist, daß dieser Dienst von Jedem als ein sein Leben Beherrschendes vorausgesetzt und der Tod in diesem Dienste ein Schönes, ein dulce et decorum ist. Und wir sind so frei, in diesem Umstande, daß in der griechischen und römischen Litteratur überall diese Majestät des Staates der Jugend mächtig entgegentritt, einen sehr schwerwiegenden Grund dafür zu erkennen, daß die intensive Beschäftigung mit diesen Litteraturen, wie sie das Prinzip unserer Gymnasialbildung fordert, die beste Grundlage höherer Erziehung auch für die Neuzeit oder die Gegenwart oder das moderne Bewußtsein ist. Wir wollen nicht, daß irgend ein Lehrgegenstand so verwendet oder so behandelt werde, als ob unsere Schüler gleichsam mit Gewalt zur Politik und zum Politisieren hingetrieben werden sollten. Ganz und gar nicht. Wir wünschen und erstreben nur, daß unsere ganze höhere Erziehung getragen sei von einem männlichen Geiste, von der Majestät des Staates und von gesundem Nationalgefühl. Und dazu scheint uns allerdings ein sehr wertvolles Mittel, daß ein großer Teil unserer Jugend die tägliche Erfüllung ihrer Pflicht in Zusammenhang bringe mit dem Leben derjenigen Kulturvölker, bei denen zuerst die Begriffe Staat und Freiheit eine Wahrheit gewesen sind.

Köln. O. Jäger.

Antike Humanität.

Das Wort Humanität hat im Laufe der Zeiten eine ganz bestimmte Bedeutung erhalten, die sich aus einer besonderen Anwendung von **humanitas** erklärt. Den Hellenen fehlte noch eine einigermaßen entsprechende Bezeichnung. Kein Wunder; auch begreift man, daß der lateinische Ausdruck jenen besonderen Sinn erst erhielt, als in dem seither fast nur auf Krieg und Ackerbau gerichteten römischen Volke die Beschäftigung mit Wissenschaft und Kunst zu Ehren kam. Und da hierfür die vornehmeren Römer bei den Griechen in die Schule gingen, so kam es, daß in den letzten Jahrhunderten der Republik nnd in der Kaiserzeit alles, was auf den verschiedensten Gebieten, in der Poesie, in Philosophie, Geschichtschreibung, Beredsamkeit zu Rom geleistet wurde, die griechischen Muster erkennen läßt. Was also Humanität hieß, war wesentlich Bildung durch die Sprache und Litteratur der Hellenen: in dieser erblickte man ein Höchstes von echt menschlicher Geistesbildung.

Wenn im vorigen Jahre Max Schneidewin einem umfangreichen nud entschieden bedeutenden Buche den Titel „die antike Humanität" gab, so erklärt sich das aus dem Ebengesagten. Denn er versteht darunter die römische Bildung, die sich in der angegebenen Periode entwickelte. Als höchster Vertreter derselben gilt ihm Cicero, und so wird sein Werk zugleich zu einer der Schriften, die es sich in den letzten Jahren zur Aufgabe gemacht haben, den von Drumann und Mommsen so hart beurteilten Mann wieder zu Ehren zu bringen. S. schließt sich also

den Ausführungen an, durch die Aly, Zielinski, O. E. Schmidt, O. Weißenfels ganz gewiß bei vielen Schulmännern eine wesentlich günstigere Beurteilung Ciceros erzielt haben. Nun muß uns jede Unterstützung willkommen sein, welche, ob direkt oder indirekt, bestimmt ist, die humanistische Bildung gegen die vielen Angriffe zu verteidigen, denen sie in unseren Tagen ausgesetzt ist. Daß wir eine große Anzahl von Gegnern haben, wissen wir alle. Sicher ist darunter die Zahl der unberufenen Beurteiler viel größer als die der besonnenen und sachkundigen. Aber die Gefahr ist darum nicht geringer. Deshalb muß uns jede Rechtfertigung unsrer Gymnasialbildung erwünscht sein, und wenn sie von einem so vielseitig gebildeten, auch in philosophischem Denken wohlgeschulten Manne kommt, wie Prof. Schneidewin ohne Zweifel ist, so wäre es kleinlich, über minder wichtige Behauptungen mit ihm zu rechten, bei denen man ihm widersprechen könnte. Eine eingehende Würdigung seines sehr inhaltreichen Buchs wird ohnehin hier nicht beabsichtigt. Indes nach einer Seite fordert dieses allerdings zu einer Art Ergänzung auf, die freilich auch eine Einwendung gegen seine eigentliche Absicht in sich schließt. Erfolgt aber ist die Einwendung bereits von einer höchst beachtenswerten Seite. Ed. v. Hartmann wird von Schneidewin selbst als ein „außerordentlicher Mann, als der umfassendste Geist unter den Lebenden“ bezeichnet. Solche Superlative sind zwar immer bedenklich, zumal im Munde eines Zeitgenossen. Aber daß H. in der That einer der scharfsinnigsten Denker ist und auch die wichtigen Fragen der Schulentwickelung von einem sehr vornehmen Standpunkte aus beurteilt, darin trete ich dem Verfasser der antiken Humanität bei. Freilich schien mir in den einschlagenden Aufsätzen des Philosophen nicht alles einwandfrei. Es ist ihm begegnet, was jedem nahe liegt, der die schulmännische Praxis nur aus Berichten anderer oder vollends aus den Darstellungen öffentlicher Blätter kennt. Ihm gilt es als ausgemacht, daß die lauten Klagen gegen die Überbürdung durchaus berechtigt seien, und er hat gerade deshalb die neuen preußischen Lehrpläne des Jahres 1892 mit entschiedenem Beifall begrüßt: sein Lob dieser sogenannten Reform steht in entschiedenem Gegensatze zu den schweren Bedenken, welche von den Schulmännern selbst gegen sie erhoben werden müssen, und auch neuerdings in so besonnenen Schriften, wie in Schneidewins Buch oder in Cauers grammatica militans oder in Evers' „Auf der Schwelle zweier Jahrhunderte“ aufs allerbestimmteste ausgesprochen worden sind. Wenn die Männer, die ebenso denken, wie diese, in der Berliner Konferenz vom J. 1890 nicht mit der Festigkeit und Deutlichkeit das Wort ergriffen haben, welche die Wichtigkeit des Gegenstands verdiente, so weiß jeder, woran das lag. Aber gerade die Entwicklung jener „Reform“ zwingt uns, die Gefahren ins Auge zu fassen, welche uns gegenwärtig bedrohen.

Die große Umgestaltung des Lehrplans folgte damals auf eine nur wenige Jahre früher festgestellte Regelung des Gegenstandes, die von ganz andern Grundsätzen eingegeben war. Wer nun nach der abermaligen Änderung gehofft hat, endlich würden unsre Gymnasien zur Ruhe kommen — wie ihnen das von der Kgl. Sächsischen und Kgl. Württembergischen Regierung ausdrücklich und öffentlich zugesichert worden ist — der befand sich, wie man jetzt sieht, in schwerem Irrtum.

Denn in dem Reformgymnasium nach dem Frankfurter Modell ist bereits ein neues Projekt aufgetaucht, das zu einer noch viel radikaleren Umwälzung führen müßte, wenn sein Lehrplan allgemeinere Geltung erlangte, worauf es doch die Gegner aller humanistischen Bildung abgesehen haben. Auch ist es kein Geheimnis, daß dieses jüngste Experiment in Berlin einflußreiche Beschützer hat, zwar schwerlich in den Kreisen der Schulmänner; allein es gehört ja zur Signatur unsrer Zeit, daß die sich am lautesten hören lassen und am liebsten gehört werden, die am wenigsten durch wirkliche Sachkenntnis und verständnisvolles Interesse für die höchsten Ziele aller Geistesbildung in der Unbefangenheit und Sicherheit ihrer Meinungen gestört werden. Jedenfalls handelt es sich im Augenblicke darum, daß wir, die Vertreter der humanistischen Bildung, mit voller Entschiedenheit auf die Gesichtspunkte hinweisen, die es uns unmöglich machen von dem neusten Projekt eine gedeihliche Entwickelung unsers Gymnasialwesens zu erwarten, daß wir vielmehr darin zwar einen Fortschritt auf bereits beschrittener Bahn, aber eben deshalb eine schwere Schädigung deutschen Geisteslebens erkennen. Gerade mit Rücksicht darauf gibt die Auffassung antiker Humanität, die M. Schneidewin in seinem umfangreichen Werke entwickelt, in mehr als einer Hinsicht zu denken, und E. v. Hartmanns Widerspruch erscheint bis auf einen gewissen Punkt berechtigt.

Wohl kann man zustimmen, wenn den Römern nachgerühmt wird, sie seien für uns „das erste geschichtliche Muster eines Strebens, welches für alle Kulturvölker maßgebend sein muß." Fragen wir aber, worin sie unser Vorbild sein sollen, so lautet die Antwort: in dem Eindringen der römischen humanen Gesellschaft in die „griechische Sprache und ihre Denkmäler." Es ist die Begeisterung der Römer für griechisches Geistesleben, die auch für uns „etwas Rührendes und Erhebendes hat". So empfinden wir z. B., „wenn wir bei Cicero von dem göttlichen Plato lesen, mit ihm die Göttlichkeit des Philosophen." Das ganze Buch Schneidewins enthält den vollständigen Nachweis, daß die gesamte römische Bildung auf die Griechen zurückgeht. Es wird auch mit vollem Recht hervorgehoben, daß sie eben deshalb einen wesentlich encyklopädischen Charakter trug. Dem römischen Geist selbst war von all den litterarischen Interessen, die von den damaligen Humanisten gepflegt wurden, recht wenig entsprungen; ja wir können jetzt sehr deutlich erkennen, daß die echt griechische Eigenart in den Produktionen, worin die Römer mit ihren Lehrern wetteiferten, zum Teil außerordentlich vergröbert, ja geradezu entstellt und dafür rhetorisch aufgestutzt wurde. Man vergleiche nur Cicero und Demosthenes, Livius und Herodot, Vergil mit Homer. Wenn wir also trotz aller Anfechtungen daran festhalten — und darin sind wir Philologen ja wohl meist einig — daß in der Beschäftigung mit dem klassischen Altertum ein für die Geistesbildung unsrer Jugend unschätzbares Gegengewicht gegen die Einflüsse zu finden sei, welche teils durch die noch immer fortbestehende Nachwirkung der Romantik, teils durch die Unruhe und die Zerstreuungen einer überwiegend realistischen, aber auch materialistisch gerichteten Zeit auf die heranwachsende Generation eindringen: so kommen doch unter allen Umständen in erster Linie die Hellenen in Betracht. Sagt doch S. durchaus wahrheitsgemäß, diese hätten „keines bewußten Prinzips der Humanität bedurft, um volle Menschen

zu sein", eben weil bei ihnen eine so schöne Harmonie des natürlichen und des geistigen Lebens herrschte, wie sonst nirgends wieder. Also gerade die Thatsache, daß sie wenigstens in ihrer Blütezeit keine Sehnsucht empfinden konnten nach der Rückkehr zu der Ungezwungenheit und frischen Ursprünglichkeit eines Zustandes, wo Sinnen- und Geisteswelt noch nicht in unversöhnlichen Zwiespalt geraten ist, gerade dies erklärt in erster Linie die Bedeutung des klassischen Altertums auch noch für unsre Tage. Mit ganzem Herzen können wir den Worten beistimmen: „Wenn erst Mensch zu sein in vollem Sinne nach allen gigantischen Bemühungen um die Verbesserungen der natürlichen Lebensbedingungen doch als der Weisheit letzter Schluß empfunden würde, dann müßte die Erinnerung überwältigend werden, daß auch schon die Jugend der Menschheit im klassischen Altertum mit ganzer Inbrunst der Seele sich auf diesen Hauptpunkt concentriert hat." Daraus folgert S. dann: wer das Altertum und die antike Humanität liebt, werde einen Zuwachs ihrer Bedeutung für das Ganze der modernen Kultur von Herzen wünschen; „ein Mehr von der Ruhe des Altertums, von seiner Vernunft, von seiner Einfachheit, von seiner Richtung auf das wahrhaft Wesentliche wäre für unsere rastlose und zerfahrene Zeit gewiß ein aufs innigste wünschenswertes Ziel." Dazu müsse man, da in dem nach allen Seiten auseinanderstrebenden Treiben und Drängen unsrer Zeit keine Aussicht auf ein „erobernndes Vorschreiten" des Altertums sei, wenigstens die Einwirkung festhalten, die es auf die Jugend ausübe. Wenn es nur gelänge, daß die Schüler der Gymnasien noch mehr, als es jetzt der Fall sei, „aus ihrer Gymnasialzeit einen festen Schatz idealer und humaner Gesinnung und einen festen Schutz gegen die niederen Seiten des Zeitgeistes, die Genußsucht, den Utilitarismus und die Überschätzung des auf die Erfindung neuer Lebensbequemlichkeiten gerichteten Verstandes, der im Reiche des Gesamtgeistes doch nur eine Provinz sei, mit in das Leben hinaus nähmen". Es sei ja keineswegs unmöglich, daß die spezifisch modernen Bestrebungen, die einmal das Feld behaupten und auch ihr gutes Recht haben, getragen und begleitet würden von einer idealeren Geistesart, die ihnen selber nicht innewohne, daß also der auf die Herausgestaltung des ewig Menschlichen gerichtete Geist der Alten sich sollte verbinden können mit dem modernen Geist. — Gewiß wird, wer von uns mit voller Überzeugung und ganzem Herzen nach wie vor der humanistischen Bildung seine Kraft zu weihen entschlossen ist, solchen Worten freudig beistimmen. Nur wird den allermeisten von uns, wenn es sich darum handelt, diese Anschauung zur Geltung zu bringen, vor allem das Bild des griechischen Altertums vor die Seele treten und die begeisternden Anregungen, die wir der hellenischen Litteratur verdanken, werden wir entschieden in den Vordergrund stellen müssen.

Darauf weist die ganze Entwickelung unsers Geisteslebens hin. Der im 16. Jahrhundert auch in Deutschland gepflegte Humanismus, der in den darauf folgenden Zeiten der Gelehrtenschule seinen Stempel aufdrückte, beruhte allerdings überwiegend auf dem Anschluß an die altrömische Sprache und Litteratur. Auch in den Zeiten des tiefsten Verfalls während des 17. Jahrhunderts behauptete er seine Geltung. Die schon damals auftauchenden Bestrebungen, an Stelle des Lateins das Französische zur Grundlage fremdsprachlicher Bildung zu machen, drangen nicht

durch, so sehr sich auch sonst die Nachahmung und Überschätzung der Sprache und Sitten unsrer westlichen Nachbarn bis tief in das Jahrhundert der Aufklärung hinein fühlbar machte. Nun aber erhob sich der deutsche Geist, und in demselben Maße, als immer strahlender die Sonne unsrer klassischen Litteratur aufstieg, erblickte man in den edeln Schöpfungen hellenischer Poesie und Geisteswissenschaft die Leitsterne, die unsern besten Denkern und Dichtern ihre Bahn wiesen. Das führte denn auch zu der Gestaltung des humanistischen Unterrichts, die sich seitdem allmählich, unter mancherlei Wandelungen, aber doch im letzten Grunde durch die tiefsten Regungen des deutschen Wesens bedingt, vollzogen hat. Unstreitig trat in demselben Maße, wie die Griechen in andrer, aber gewiß nicht minder segensreicher Weise unsre Lehrer wurden, als einst die Römer, die lateinische Sprache und Litteratur etwas zurück, und es war sehr begreiflich, daß die Frage aufgeworfen wurde, ob es denn noch zeitgemäß sei, mit den Römern in der Handhabung ihrer Sprache zu wetteifern. Man ließ deshalb die Ausbildung des lateinischen Stils, die Anfertigung lateinischer Aufsätze fallen. Sehr vielen erschien die hierauf bisher verwandte Mühe schon deshalb zu groß, weil die Erfolge der Anstrengung nicht entsprachen; und es ist immerhin möglich, daß die Arbeit für diese Übungen die Klagen gegen die Überbürdung da, wo sie nicht völlig unbegründet waren, einigermaßen erklärte. Wenn allerdings jetzt unsere realistischen Gegner aus dem Umstande, daß unsre Jugend trotz neunjährigen Lateinlernens die alte Sprache nicht sprechen und schreiben lerne, die Wertlosigkeit der ganzen humanistischen Bildung ableiten, so ist das ebenso thöricht als ungerecht. Von einem fließenden und korrekten Gebrauch der lateinischen Sprache konnte vielleicht stellenweise im 16. Jahrhundert die Rede sein und in neuerer Zeit an einzelnen Gymnasien, wo man besonders begabte Lehrer dafür besaß, oder in Alumnaten, die ausreichende Zeit für Privatstudien zur Verfügung hatten; sonst aber kam man nirgend weiter, als daß die Schüler eine gewisse, aber sehr beschränkte Herrschaft über den Sprachgebrauch und den Wortschatz erlangten, die sie befähigte, auch schriftliche Übersetzungen deutscher Texte zu liefern und, wenn es sein mußte, sich über Gegenstände aus dem vorher Gelesenen in leidlichem Latein auszudrücken. In Württemberg, das sich doch stets durch gründlichen klassischen Unterricht hervorgethan, aber auch anderwärts hat man nie Aufsätze gefordert und doch vom lateinischen Unterricht recht gute Früchte geerntet. Im Griechischen aber ist von Stilbildung niemals die Rede gewesen: auch unsre besten Gelehrten kämen in Verlegenheit, wenn sie in griechischer Sprache reden oder schreiben sollten. Freilich war es ein sehr unglücklicher Gedanke, hier das Kind mit dem Bade auszuschütten und, weil vielleicht einzelne Übertreibungen vorgekommen waren, schriftliche Übungen in dieser Sprache auf den obersten Stufen ganz zu verbieten. Denn ohne eigne Anwendung des Gelernten ist schlechterdings diejenige grammatische Sicherheit und diejenige Vokabelkenntnis nicht zu erzielen oder festzuhalten, ohne welche die sonst sehr wohl erreichbare Leichtigkeit im Verständnis der Schriftsteller nicht erlangt werden kann. Der neuerdings aufgestellte Satz, nur derjenige verstehe eine Sprache, der sie zu reden und zu schreiben wisse, enthält zwar gegenüber dem Griechischen und Lateinischen unzweifelhaft eine Übertreibung. Wohl aber

liegt insofern Wahres darin, als für wirklich eindringende Beschäftigung mit einem Prosaschriftsteller genauere Kenntnis seines Sprachgebrauchs vorhanden sein muß, die herbeizuführen gar nicht so schwer ist und auch von den Schülern keineswegs als eine Landplage angesehen wird.

Das sind nun freilich alles Bemerkungen die mit antiker Humanität zunächst keinen Zusammenhang zu haben scheinen. Jedoch dürften sie ausreichen zu beweisen, daß für die reiferen Schülern das Studium des Griechischen an Bedeutung durchaus nicht hinter dem des Lateinischen zurücksteht. Denn die wirkliche Sprachkenntnis ist in beiden Sprachen kaum noch sehr verschieden. Was aber für uns Humanität heißen kann, — harmonische Entwickelung echtmenschlichen Wesens — das werden wir jedenfalls an der ersten Quelle, im Hellenentum, und erst in zweiter Linie bei denen zu suchen haben, die fast ihren ganzen Besitz an geistigen Schätzen den Griechen verdankten.

Man braucht ja nur einen flüchtigen Blick auf die Litteratur zu werfen. Da wird doch wohl niemand zweifeln, daß uns die homerische Poesie ein Spiegelbild reiner Humanität darbietet, wie sie nur einmal, in jener schönen Jugendperiode der Menschheit, zu finden ist. Hier tritt uns die volle Freude an sinnlicher Schönheit, Lebenslust und Lebenskraft entgegen, die das Hellenentum überhaupt charakterisiert. Denn die merkwürdige Entdeckung, daß in allen antiken Kunstwerken eine schmerzliche Sehnsucht nach höherer Offenbarung zu spüren sei, hat bereits Schiller in den Xenien auf die Gebrüder Stolberg siegreich zurückgewiesen. Daneben aber finden wir neben aller Frische des natürlichen Lebens ein so warmherziges Zartgefühl und solchen Adel der Gesinnung, daß man hier mit vollem Recht von einer Harmonie aller im Menschen liegenden Triebe und Kräfte reden kann. Und diese glückliche Anlage hat sich dann so entwickelt, daß, wenn überhaupt geistige Mächte am besten aus ihrer geschichtlichen Entfaltung erkannt werden, eine unmittelbare Anschauung von den Anfängen und der Entwickelung der epischen und der dramatischen Poesie nirgend besser als durch Homer und Sophokles erlangt werden kann. Allmählich freilich sind diese Gedanken so oft und so viel besser ausgesprochen — man denke nur an Schillers ästhetische Abhandlungen — daß jede weitere Ausführung überflüssig erscheint. Nur darauf sei noch hingewiesen, daß es eine bessere Einführung in philosophisches Denken nicht gibt, als die Lektüre des Plato, zumal wenn man nicht nur den Krito und die Apologie, sondern auch einen der größeren Dialoge liest; ganz abgesehen davon, daß die Bekanntschaft mit der Persönlichkeit des Sokrates für sich allein schon einen unauslöschlichen Eindruck zu machen pflegt.

Nun stehn wir ja in Wahrheit nicht vor der Alternative, die E. v. Hartmann für unvermeidlich erklärt, daß nämlich unsre Gymnasien allmählich auf eine der beiden alten Sprachen verzichten müßten, die dann nach seiner Ansicht das Lateinische sein würde, während er dem Griechischen noch eine erhöhte Ausdehnung eingeräumt wünscht. Wenn als sein Hauptargument immer wieder die Überbürdung erscheint, so werden wir die von ihm behauptete Zwangslage ganz entschieden leugnen müssen. Wo man rechtzeitig mit Verwaltungsmaßregeln vorgegangen war und eine nicht zu überschreitende, keineswegs hohe Zeitdauer für häusliche Arbeiten

festgesetzt hatte, da ist nach dem Urteil aller Sachverständigen, auch aus dem Kreise der Eltern, — ein Überbürdungszustand nicht vorhanden gewesen; wo die Forderungen eines besonders pflichteifrigen Lehrers hin und wieder zu weit gingen, ließ sich leicht Abhilfe schaffen. Jedenfalls ist im Augenblicke die Gefahr viel größer, daß der Jugend zu wenig zugemutet und deshalb ihre geistige und sittliche Kraft nicht hinreichend gestärkt wird, als daß sie unter der Last ihrer Arbeiten erliege. Man sollte doch auch nie aus den Augen verlieren, daß es gegen sittliche Gefahren, wie sie wahrlich auch in unsrer Zeit die Jugend bedrohen, gar kein wirksameres Mittel gibt als regelmäßige, bis zu wirklicher Anstrengung gesteigerte Thätigkeit. So wird ja wohl noch anzunehmen erlaubt sein, daß an den Gymnasien nach wie vor Latein und Griechisch gelehrt werden soll; und dann werden wir füglich auch gut thun, bei der alten Reihenfolge zu bleiben und mit dem Latein anzufangen.

Daß dieses sich als zu schwierig für neunjährige Knaben erwiesen habe, ist eine von den Behauptungen, die völlig in der Luft stehn und sich durch die Praxis an jeder gut geordneten Anstalt widerlegen lassen. Kaum irgendwo im gesamten Gymnasialunterricht pflegt solcher Lerneifer zu herrschen als in den Lateinstunden der Sexta. Wenn dieser Erfolg jetzt auch der neuen Methode im Französischen der Elementarklasse nachgerühmt wird, so begründet das also keinenfalls einen Vorzug dieser Sprache. Wird zugleich erreicht, daß auch in großen Klassen, die nicht aus erlesenen Schülern bestehn, sich schon die Kinder eine gewisse Sprechfertigkeit aneignen, so ist dies längst auch in Familien gelungen, die eine Bonne halten konnten. Mir sind Fälle, wo ein Sextaner ganz fertig französisch parlieren konnte, öfter vorgekommen. Doch war gerade bei solchen Knaben die geistige Regsamkeit und das Verständnis für andre Dinge keineswegs besser, ja meist weniger gut als bei anderen, und im Laufe der Jahre verlor sich auch die Redegewandheit, wenn sie nicht weiter geübt wurde. Auch scheint es kein Vorteil für die geistige Entwicklung von Knaben in dem Alter unserer Sextaner, wenn sie, indem sie das Sprechen einer fremden Sprache erlernen sollen, in den engen Kreis bestimmter Phrasen gebannt werden. Denn mehr werden unsre Schüler auch nicht können als jene Gesandten, von denen Bismarck (I. S. 4 der Gedanken und Erinnerungen) erzählt, daß sie in ihren Berichten immer nur das sagten, was sie französisch geläufig zur Verfügung hätten.

Jedenfalls aber darf von dem, was im Verständnis hellenischer Sprache und Litteratur bisher erzielt wurde, auch nicht das Mindeste preisgegeben worden. Wer Gelegenheit hat, seine Beobachtungen über eine größere Anzahl von Gymnasien auszudehnen, der kann sich leicht überzeugen, daß gerade dem griechischen Unterricht auf den obersten Stufen die bei weitem größere Teilnahme entgegengebracht wird und daß die von hier ausgehenden Anregungen sich für die geistige Bildung als besonders fruchtbar erweisen.

Wenn dem gegenüber die lateinischen Schriftsteller in Bezug auf ihre Anziehungskraft für die reifere Jugend etwas zurückstehn, so mag das ja zum Teil an der Art ihrer Behandlung liegen, und Männer wie O. Weißenfels und jetzt Schneidewin

haben sich ein entschiedenes Verdienst erworben, indem sie nachwiesen, daß das seitherige ungünstige Urteil über Cicero zu weit ging und daß in der That so manches aus seinen philosophischen und rhetorischen Schriften wesentlich in Betracht kommt, wenn es sich um Wert und Ausbreitung antiker Humanität handelt. Aber ein Unterschied ist doch noch zwischen dem Einfluß zu machen, den Litteraturwerke in der Gesamtentwickelung der Menschheit, und demjenigen, den sie auf die heranwachsende Jugend üben. Allerdings hängt hier auch viel von den Neigungen und der Individualität des Lehrers ab, und jedem Philologen ist zu empfehlen, sich durch die erwähnten Schriften darüber belehren zu lassen, was sie in ihrem lateinischen Unterricht daraus für eine anregende und im besten Sinne geistbildende Behandlung Ciceros gewinnen können. Aber zu der führenden Stellung, die ihm doch im Grunde von Schneidewin jetzt wieder im Lehrplan zugedacht wird, dürfte er sich trotz allem schwerlich eignen. Gerade was ihm den schriftstellerischen Einfluß in seiner Zeit erwarb, der auch von seinen neuesten Lobrednern anerkannte encyklopädische Charakter seiner Werke, empfiehlt sie zwar noch heut jedem philologisch gebildeten Leser. Doch unsre Schüler können das hierauf ruhende Verdienst schon deshalb weniger würdigen, weil sie von der reichen Litteratur, die darin zur Sprache kommt, kaum eine Übersicht, geschweige wirkliche Kenntnis besitzen und deshalb dafür auch nur ein mäßiges Interesse aufbringen können. Will man aber die Behandlung der Ciceronianischen Werke zum Ausgangspunkte machen, um eine Belehrung über alles darin Erwähnte anzuknüpfen, so würden jedenfalls diese Mitteilungen so zahlreich sein müssen, daß man sich zu einer summarischen Fassung genötigt sähe, die schwerlich lebendige Teilnahme hervorriefe. Wenn nun von den meisten Reden Ciceros auch seine besten Freunde zugeben müssen, daß darin der schlimme Grundsatz quod fecisti nega in sehr weiter Ausdehnung zum Worte kommt, so bleiben zu einer recht anregenden Behandlung aus der großen Menge seiner Schriften vor allem die Briefe übrig, und es unterliegt keinem Zweifel, daß uns die Persönlichkeit ihres Verfassers überwiegend einen liebenswürdigen Charakter zeigt, während sich andrerseits durch diese Lektüre ungezwungen und sehr instruktiv eine ganze Reihe hochinteressanter Ausblicke in die Geschichte jener Zeit erschließen läßt. Aber zweifellos zu weit geht Schneidewin, wenn er die Beschäftigung mit Ciceros Schriften der mit Livius, Sallust, Tacitus und Horaz entschieden vorzieht. Freilich läßt sich bei jedem der letztgenannten auch eine Seite finden, von der sich Bedenken gegen ihn erheben lassen. Es bleibt doch etwas von der Behauptung des alten Manso bestehen, daß alle lateinischen Klassiker ein stark rhetorisches Gepräge zeigen, und das Verständnis für so depravierte Zustände, wie sie uns der gewiß hochinteressante Tacitus schildert, hat sicherlich nur in beschränktem Maße ethisch bildende Kraft für unsere Jugend. Selbst von dem liebenswürdigen Humor und der freundlichen Ironie eines Horaz wird sie nicht in dem Maße angezogen, wie diese der Welterfahrung des gereifteren Alters zu gefallen pflegen. Solche Betrachtungen führen immer darauf zurück, was schon Horaz empfahl: vos exemplaria Graeca nocturna versate manu, versate diurna. Denen gegenüber bleiben auch die besten Schöpfungen der römischen Litteratur in ihrer geist- und herzbildenden Bedeutung für das

Gymnasium etwas zurück. Und wer sich überzeugt hat, daß dem deutschen Unterricht gar keine bessere Unterstützung geboten werden kann, als seine engste Verbindung mit den griechischen Klassikern, und daß auch für Stilbildung in der Muttersprache die Übertragungen aus attischer Prosa in gutes Deutsch ganz besonders wirksam gemacht werden können, der wird gewiß auch aus diesen Gründen dem griechischen Unterricht den Vorzug zugestehen.

Ob man überhaupt das Bedürfnis einer Reform zugeben will, ist eine offene Frage, die jedenfalls nicht die Schulmänner allein zu beantworten haben. Nicht zu bestreiten ist, daß sich eine ganze Reihe von einzelnen Änderungen des Schulbetriebes längst unter dem Einfluß besonnener und freiblickender Schulräte und Direktoren vollzogen hatte, ehe das große Publikum sein Klagegeschrei über die teilweise vorhandenen Mißstände erschallen ließ und nun in gewohnter Manier, froh einen Grund zum Mißvergnügen zu haben, sich über Dinge ereiferte, die meist schon abgestellt waren. Das half auch der Presse ihre Spalten füllen, und im Zeitalter des allgemeinen Stimmrechts wäre es allerdings den Behörden schwer geworden, die stets erneuerten Klagerufe mit der Nichtachtung zu behandeln, die ganz gewiß dem Gedeihen des Schulwesens am förderlichsten gewesen wäre. So beschritt man an mehr als einer Stelle den Weg der Reformen, ohne vermutlich anfangs eine Ahnung zu haben, auf wie abschüssigem Boden man sich bewegte.

Wollte man in den Bahnen bleiben, in denen sich das deutsche Gymnasium bisher im innigsten Zusammenhang mit dem Geistesleben unsers Volks bewegt hatte, so konnte immerhin eine und die andre Maßregel angezeigt erscheinen. Man mochte den früher ungebührlich zurückgesetzten Naturwissenschaften einen weiteren Spielraum gewähren und sie in festeren Zusammenhang mit der Mathematik bringen. Die Forschritte in der neusprachlichen Philologie legten schon längst eine Umgestaltung der hier angewandten Methode nahe. Außerdem würde es sich sehr empfohlen haben, auf den obersten Stufen mehr und mehr dem griechischen Unterricht den überwiegenden Einfluß zu verschaffen. Endlich ließ sich auch in Bezug auf Turnen und, wenn es durchaus sein sollte, im Zeichnen manche Verbesserung durchführen. Statt dessen wurde nicht nur in den mittleren Klasse das Griechische, durch Hinausschiebung des Beginns um ein Jahr, verkürzt; das wäre an sich nicht so schlimm gewesen, denn man kehrte zu einer Einrichtung zurück, die auch früher bestanden hatte und den Vorteil bot, daß der Lehrplan der Gymnasien und Realgymnasien ein Jahr länger der gleiche bleiben konnte. Aber ungleich bedenklicher waren die oben bereits berührten Maßregeln, welche namentlich im Griechischen die sichere grammatische Grundlage, deren es unter allen Umständen bedarf, untergruben und auch dem Lateinischen nur noch ein solches Minimum von Arbeitszeit gewährten, daß es unmöglich war, die früher gewonnenen Ziele — wie doch im Ganzen gefordert wurde — zu erreichen. Als sich die Behörden hiervon überzeugt hatten, kehrten sie auf dem beschrittenen Wege um und stellten die siebente Lateinstunde wieder her, während die Verkürzung der alten Geschichte beibehalten wurde, so schwere Bedenken sie gegen sich hatte. Zu Gunsten des Griechischen änderte man nichts, und es ist ja nicht zu bestreiten, daß hier jede Erhöhung der Ziele und

jede Erweiterung des Betriebes unpopulär gewesen wäre. Trotzdem hätte es sich doch vielleicht gelohnt, die siebente Stunde dem Griechischen zuzulegen oder diese mindestens zuzulassen.

Indes wird es richtiger sein, auch in diesem Gebiete auf alle Zukunfsmusik zu verzichten; die hat auch sonst in der Welt schon Unheil genug gestiftet. Zunächst haben wir nichts Dringenderes zu thun, als das gegen alle Angriffe zu verteidigen, was ohne dauernden Schaden für unser Geistesleben nicht preisgegeben werden kann. Und da scheint es in der gegenwärtigen Lage vor allem notwendig, die Bedeutung des Griechischen so stark als möglich zu betonen. Gerade in dieser liegt meines Erachtens ein Hauptargument gegen den Lehrplan des Frankfurter Reformgymnasiums. Es sind zwar der Bedenken auch außerdem genug vorhanden, über welche ganz gewiß die große Mehrzahl der deutschen Schulmänner nicht so leicht hinwegkommt.

Die Behauptung, daß das Latein für 9jährige Knaben zu schwer, das Französische durchaus leichter sei, widerspricht der Erfahrung. Zugleich aber wird, wenn man die französische Sprache zur grundlegenden Fremdsprache macht, ein Gesichtspunkt ganz vernachlässigt, dem in andrer Hinsicht nur zu oft eine übertriebene Bedeutung beigelegt wird. Man treibt doch eine Sprache, wenigstens auf der Gelehrtenschule, nicht bloß, um dem Lernenden eine gewisse Redefertigkeit beizubringen, wie sie jeder Oberkellner besitzt, sondern vor allem im Hinblick auf die Litteratur, welche erst dem Kenner der Sprache in höherem Sinne zugänglich wird; und da darf man denn doch wohl fragen: welchen Einfluß versprechen sich denn unsre Reformatoren von einem tieferen Eindringen unsrer Jugend in die französische Litteratur? Denn deren eigentliche Klassiker, wenigstens die Tragiker, werden meist Langeweile erzeugen, und ob die in ihrer neueren Belletristik herrschende Richtung gerade der Jugend besonderen Segen bringen kann, das wird immerhin bezweifelt werden dürfen. Daß die französische Litteratur auch sehr Schönes enthält und manches davon für die Schüler der obern Klassen anziehend und anregend gemacht werden kann, soll nicht geleugnet werden. Das hat in neuester Zeit namentlich Münch in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre (V S. 43—53) trefflich nachgewiesen. Aber auch er hebt sehr richtig die Schwierigkeiten hervor, die hier zu bedenken sind. Er sagt von den französischen Schriftstellern: „Sie sprechen nicht zur Jugend in den Tönen, für welche unsre Jugend am ehesten empfänglich ist. Die Poesie der Franzosen ist nicht unsre Poesie, ihr Feuer macht uns nicht erglühen, ihr Pathos bewegt uns nicht im Innersten, ihre Phantasie arbeitet anders, ihre Formenfreude ist eine andere. Keine fremde Poesie steht uns so fern, und wenn sie eine Zeit lang auch den Deutschen die Poesie war, so hatten diese sich selbst noch nicht gefunden.“ Noch wichtiger aber ist ein anderer Gesichtspunkt. Man treibt jetzt den deutschen Patriotismus so weit, daß man auf jedes aus den alten Sprachen kommende Fremdwort Jagd macht, auch wenn es ein ebenso gutes Recht zur Existenz hat, wie die schönsten Erfindungen der Technik oder der Künste, einschließlich der Kochkunst. Aber wenn doch unstreitig in der Sprache und Litteratur eines Volkes gerade etwas von seiner nationalen Eigenart zu Tage tritt und auf jeden wirkt, der zu eingehender Beschäftigung

damit angehalten wird, ist es da nicht höchst seltsam, gerade das Französische zur eigentlichen Grundlage der Sprachbildung unsrer Jugend zu machen? Und das nach allem, was wir von dieser Seite erlebt haben? Und in einem Augenblicke, wo uns von dorther vielfach ein geradezu fanatischer Haß gezeigt wird?[1])

Allein jeder, wer so denkt, kann sich mit voller Sicherheit darauf gefaßt machen, engherziger Pedanterie geziehen zu werden. Drum mag nur noch mit wenigen Worten darauf verwiesen werden, daß man den Knaben mit dem lateinischen Elementarunterricht geradezu dasjenige entzieht, was auf dieser Stufe ganz sichtlich die geistige Kraft der jüngeren Schüler besser weckt und fördert, als irgend ein andres Lehrfach. Noch weit größerer Nachdruck aber scheint darauf gelegt werden zu müssen, daß in jedem Fall in dem Lehrplan des Reformgymnasiums, wie schon bemerkt, der griechische Unterricht zu kurz kommt. Zu beginnen ist spätestens in Untertertia, wenn nicht nur die Elemente der Sprache mit Lust gelernt, sondern auch die weiteren Aufgaben des Griechischen ohne Überhetzung, in wirklich fruchtbringender Weise bewältigt werden sollen. Läßt man erst die Sekundaner sich die Formen einprägen und den unentbehrlichsten Vorrat an Vokabeln, so wird man später nimmermehr auf einer so festen Grundlage fußen, als sie gegenwärtig noch gewonnen werden kann. Das hat uns in ebenso überzeugender als eindringlicher Weise Zeller im letzten Frühjahr in Stuttgart dargelegt. Wer dann in dem Lehrplan der neuen Anstalten liest, was trotz der Verkürzung der Lehrzeit aus der griechischen Litteratur kennen gelernt werden soll, der wird sich bald überzeugen, daß hier entweder mit einer Oberflächlichkeit gelesen werden muß, durch welche jedes tiefere Verständnis unmöglich gemacht wird, oder die Kraft der jungen Leute in einem Grade angestrengt wird, der weit über das sonst für erlaubt Geltende hinausgeht. Daß aber die Folgen der neuen Reformbewegung allmählich das Griechische auf das Niveau herabdrücken würden, auf dem jetzt das Hebräische steht, das hat der Begründer der ersten derartigen badischen Anstalt in der 1889 herausgegebenen Schrift „Der Zudrang zu den gelehrten Berufsarten“ S. 153 offen ausgesprochen.

Nun, noch ist es nicht so weit. Aber daß gerade der griechische Unterricht der von unsern Gegnern am meisten gehaßte Lehrgegenstand ist, liegt auf der Hand. Eben deshalb ist er für uns der wichtigste. Was die Zukunft bringen wird, wissen wir allerdings nicht. Aber wer mit solcher Beredsamkeit, wie Herr Schneidewin, für die antike Humanität eintritt, von dem wird wohl auch vorausgesetzt werden dürfen, daß die Folgerung nicht in seinem Sinne sein würde, die ein immerhin sehr denkbares absichtliches Mißverstehn seines Buchs daraus ziehen könnte, daß es

[1]) Es freut mich, nach Beendigung meines Aufsatzes eine Bestätigung des oben entwickelten Gedankenganges in dem inzwischen erschienenen schönen Buch von Theobald Ziegler „Die geistigen und sozialen Strömungen des neunzehnten Jahrhunderts“ zu finden. Da heißt es S. 616 von dem allerneuesten Reformexperiment: „Die große Reklame, die für die sogenannten Reformgymnasien gemacht wird, läßt weitere Kreise gänzlich kalt; sonst würde man doch die Komik der Sache nicht so ganz übersehen, daß man im Namen einer nationalen Erziehung einen Reformfeldzug unternimmt, den Weg über Cannae und Thermopylae für einen Umweg erklärt und nun Schulen auf den Schild hebt, die statt des Lateinischen — das Französische zum Ausgangspunkt und zur Grundlage dieses neudeutschen Unterrichtssystems machen.“

zu sein", eben weil bei ihnen eine so schöne Harmonie des natürlichen und des geistigen Lebens herrschte, wie sonst nirgends wieder. Also gerade die Thatsache, daß sie wenigstens in ihrer Blütezeit keine Sehnsucht empfinden konnten nach der Rückkehr zu der Ungezwungenheit und frischen Ursprünglichkeit eines Zustandes, wo Sinnen- und Geisteswelt noch nicht in unversöhnlichen Zwiespalt geraten ist, gerade dies erklärt in erster Linie die Bedeutung des klassischen Altertums auch noch für unsre Tage. Mit ganzem Herzen können wir den Worten beistimmen: „Wenn erst Mensch zu sein in vollem Sinne nach allen gigantischen Bemühungen um die Verbesserungen der natürlichen Lebensbedingungen doch als der Weisheit letzter Schluß empfunden würde, dann müßte die Erinnerung überwältigend werden, daß auch schon die Jugend der Menschheit im klassischen Altertum mit ganzer Inbrunst der Seele sich auf diesen Hauptpunkt concentriert hat." Daraus folgert S. dann: wer das Altertum und die antike Humanität liebt, werde einen Zuwachs ihrer Bedeutung für das Ganze der modernen Kultur von Herzen wünschen; „ein Mehr von der Ruhe des Altertums, von seiner Vernunft, von seiner Einfachheit, von seiner Richtung auf das wahrhaft Wesentliche wäre für unsere rastlose und zerfahrene Zeit gewiß ein aufs innigste wünschenswertes Ziel." Dazu müsse man, da in dem nach allen Seiten auseinanderstrebenden Treiben und Drängen unsrer Zeit keine Aussicht auf ein „eroberndes Vorschreiten" des Altertums sei, wenigstens die Einwirkung festhalten, die es auf die Jugend ausübe. Wenn es nur gelänge, daß die Schüler der Gymnasien noch mehr, als es jetzt der Fall sei, „aus ihrer Gymnasialzeit einen festen Schatz idealer und humaner Gesinnung und einen festen Schutz gegen die niederen Seiten des Zeitgeistes, die Genußsucht, den Utilitarismus und die Überschätzung des auf die Erfindung neuer Lebensbequemlichkeiten gerichteten Verstandes, der im Reiche des Gesamtgeistes doch nur eine Provinz sei, mit in das Leben hinaus nähmen". Es sei ja keineswegs unmöglich, daß die spezifisch modernen Bestrebungen, die einmal das Feld behaupten und auch ihr gutes Recht haben, getragen und begleitet würden von einer idealeren Geistesart, die ihnen selber nicht innewohne, daß also der auf die Herausgestaltung des ewig Menschlichen gerichtete Geist der Alten sich sollte verbinden können mit dem modernen Geist. — Gewiß wird, wer von uns mit voller Überzeugung und ganzem Herzen nach wie vor der humanistischen Bildung seine Kraft zu weihen entschlossen ist, solchen Worten freudig beistimmen. Nur wird den allermeisten von uns, wenn es sich darum handelt, diese Anschauung zur Geltung zu bringen, vor allem das Bild des griechischen Altertums vor die Seele treten und die begeisternden Anregungen, die wir der hellenischen Litteratur verdanken, werden wir entschieden in den Vordergrund stellen müssen.

Darauf weist die ganze Entwickelung unsers Geisteslebens hin. Der im 16. Jahrhundert auch in Deutschland gepflegte Humanismus, der in den darauf folgenden Zeiten der Gelehrtenschule seinen Stempel aufdrückte, beruhte allerdings überwiegend auf dem Anschluß an die altrömische Sprache und Litteratur. Auch in den Zeiten des tiefsten Verfalls während des 17. Jahrhunderts behauptete er seine Geltung. Die schon damals auftauchenden Bestrebungen, an Stelle des Lateins das Französische zur Grundlage fremdsprachlicher Bildung zu machen, drangen nicht

durch, so sehr sich auch sonst die Nachahmung und Überschätzung der Sprache und Sitten unsrer westlichen Nachbarn bis tief in das Jahrhundert der Aufklärung hinein fühlbar machte. Nun aber erhob sich der deutsche Geist, und in demselben Maße, als immer strahlender die Sonne unsrer klassischen Litteratur aufstieg, erblickte man in den edeln Schöpfungen hellenischer Poesie und Geisteswissenschaft die Leitsterne, die unsern besten Denkern und Dichtern ihre Bahn wiesen. Das führte denn auch zu der Gestaltung des humanistischen Unterrichts, die sich seitdem allmählich, unter mancherlei Wandelungen, aber doch im letzten Grunde durch die tiefsten Regungen des deutschen Wesens bedingt, vollzogen hat. Unstreitig trat in demselben Maße, wie die Griechen in andrer, aber gewiß nicht minder segensreicher Weise unsre Lehrer wurden, als einst die Römer, die lateinische Sprache und Litteratur etwas zurück, und es war sehr begreiflich, daß die Frage aufgeworfen wurde, ob es denn noch zeitgemäß sei, mit den Römern in der Handhabung ihrer Sprache zu wetteifern. Man ließ deshalb die Ausbildung des lateinischen Stils, die Anfertigung lateinischer Aufsätze fallen. Sehr vielen erschien die hierauf bisher verwandte Mühe schon deshalb zu groß, weil die Erfolge der Anstrengung nicht entsprachen; und es ist immerhin möglich, daß die Arbeit für diese Übungen die Klagen gegen die Überbürdung da, wo sie nicht völlig unbegründet waren, einigermaßen erklärte. Wenn allerdings jetzt unsere realistischen Gegner aus dem Umstande, daß unsre Jugend trotz neunjährigen Lateinlernens die alte Sprache nicht sprechen und schreiben lerne, die Wertlosigkeit der ganzen humanistischen Bildung ableiten, so ist das ebenso thöricht als ungerecht. Von einem fließeuden und korrekten Gebrauch der lateinischen Sprache konnte vielleicht stellenweise im 16. Jahrhundert die Rede sein und in neuerer Zeit an einzelnen Gymnasien, wo man besonders begabte Lehrer dafür besaß, oder in Alumnaten, die ausreichende Zeit für Privatstudien zur Verfügung hatten; sonst aber kam man nirgend weiter, als daß die Schüler eine gewisse, aber sehr beschränkte Herrschaft über den Sprachgebrauch und den Wortschatz erlangten, die sie befähigte, auch schriftliche Übersetzungen deutscher Texte zu liefern und, wenn es sein mußte, sich über Gegenstände aus dem vorher Gelesenen in leidlichem Latein auszudrücken. In Württemberg, das sich doch stets durch gründlichen klassischen Unterricht hervorgethan, aber auch anderwärts hat man nie Aufsätze gefordert und doch vom lateinischen Unterricht recht gute Früchte geerntet. Im Griechischen aber ist von Stilbildung niemals die Rede gewesen: auch unsre besten Gelehrten kämen in Verlegenheit, wenn sie in griechischer Sprache reden oder schreiben sollten. Freilich war es ein sehr unglücklicher Gedanke, hier das Kind mit dem Bade auszuschütten und, weil vielleicht einzelne Übertreibungen vorgekommen waren, schriftliche Übungen in dieser Sprache auf den obersten Stufen ganz zu verbieten. Denn ohne eigne Anwendung des Gelernten ist schlechterdings diejenige grammatische Sicherheit und diejenige Vokabelkenntnis nicht zu erzielen oder festzuhalten, ohne welche die sonst sehr wohl erreichbare Leichtigkeit im Verständnis der Schriftsteller nicht erlangt werden kann. Der neuerdings aufgestellte Satz, nur derjenige verstehe eine Sprache, der sie zu reden und zu schreiben wisse, enthält zwar gegenüber dem Griechischen und Lateinischen unzweifelhaft eine Übertreibung. Wohl aber

liegt insofern Wahres darin, als für wirklich eindringende Beschäftigung mit einem Prosaschriftsteller genauere Kenntnis seines Sprachgebrauchs vorhanden sein muß, die herbeizuführen gar nicht so schwer ist und auch von den Schülern keineswegs als eine Landplage angesehen wird.

Das sind nun freilich alles Bemerkungen die mit antiker Humanität zunächst keinen Zusammenhang zu haben scheinen. Jedoch dürften sie ausreichen zu beweisen, daß für die reiferen Schülern das Studium des Griechischen an Bedeutung durchaus nicht hinter dem des Lateinischen zurücksteht. Denn die wirkliche Sprachkenntnis ist in beiden Sprachen kaum noch sehr verschieden. Was aber für uns Humanität heißen kann, — harmonische Entwickelung echtmenschlichen Wesens — das werden wir jedenfalls an der ersten Quelle, im Hellenentum, und erst in zweiter Linie bei denen zu suchen haben, die fast ihren ganzen Besitz an geistigen Schätzen den Griechen verdankten.

Man braucht ja nur einen flüchtigen Blick auf die Litteratur zu werfen. Da wird doch wohl niemand zweifeln, daß uns die homerische Poesie ein Spiegelbild reiner Humanität darbietet, wie sie nur einmal, in jener schönen Jugendperiode der Menschheit, zu finden ist. Hier tritt uns die volle Freude an sinnlicher Schönheit, Lebenslust und Lebenskraft entgegen, die das Hellenentum überhaupt charakterisiert. Denn die merkwürdige Entdeckung, daß in allen antiken Kunstwerken eine schmerzliche Sehnsucht nach höherer Offenbarung zu spüren sei, hat bereits Schiller in den Xenien auf die Gebrüder Stolberg siegreich zurückgewiesen. Daneben aber finden wir neben aller Frische des natürlichen Lebens ein so warmherziges Zartgefühl und solchen Adel der Gesinnung, daß man hier mit vollem Recht von einer Harmonie aller im Menschen liegenden Triebe und Kräfte reden kann. Und diese glückliche Anlage hat sich dann so entwickelt, daß, wenn überhaupt geistige Mächte am besten aus ihrer geschichtlichen Entfaltung erkannt werden, eine unmittelbare Anschauung von den Anfängen und der Entwickelung der epischen und der dramatischen Poesie nirgend besser als durch Homer und Sophokles erlangt werden kann. Allmählich freilich sind diese Gedanken so oft und so viel besser ausgesprochen — man denke nur an Schillers ästhetische Abhandlungen — daß jede weitere Ausführung überflüssig erscheint. Nur darauf sei noch hingewiesen, daß es eine bessere Einführung in philosophisches Denken nicht gibt, als die Lektüre des Plato, zumal wenn man nicht nur den Krito und die Apologie, sondern auch einen der größeren Dialoge liest; ganz abgesehen davon, daß die Bekanntschaft mit der Persönlichkeit des Sokrates für sich allein schon einen unauslöschlichen Eindruck zu machen pflegt.

Nun stehn wir ja in Wahrheit nicht vor der Alternative, die E. v. Hartmann für unvermeidlich erklärt, daß nämlich unsre Gymnasien allmählich auf eine der beiden alten Sprachen verzichten müßten, die dann nach seiner Ansicht das Lateinische sein würde, während er dem Griechischen noch eine erhöhte Ausdehnung eingeräumt wünscht. Wenn als sein Hauptargument immer wieder die Überbürdung erscheint, so werden wir die von ihm behauptete Zwangslage ganz entschieden leugnen müssen. Wo man rechtzeitig mit Verwaltungsmaßregeln vorgegangen war und eine nicht zu überschreitende, keineswegs hohe Zeitdauer für häusliche Arbeit

festgesetzt hatte, da ist nach dem Urteil aller Sachverständigen, auch aus dem Kreise der Eltern, — ein Überbürdungszustand nicht vorhanden gewesen; wo die Forderungen eines besonders pflichteifrigen Lehrers hin und wieder zu weit gingen, ließ sich leicht Abhilfe schaffen. Jedenfalls ist im Augenblicke die Gefahr viel größer, daß der Jugend zu wenig zugemutet und deshalb ihre geistige und sittliche Kraft nicht hinreichend gestärkt wird, als daß sie unter der Last ihrer Arbeiten erliege. Man sollte doch auch nie aus den Augen verlieren, daß es gegen sittliche Gefahren, wie sie wahrlich auch in unsrer Zeit die Jugend bedrohen, gar kein wirksameres Mittel gibt als regelmäßige, bis zu wirklicher Anstrengung gesteigerte Thätigkeit. So wird ja wohl noch anzunehmen erlaubt sein, daß an den Gymnasien nach wie vor Latein und Griechisch gelehrt werden soll; und dann werden wir füglich auch gut thun, bei der alten Reihenfolge zu bleiben und mit dem Latein anzufangen.

Daß dieses sich als zu schwierig für neunjährige Knaben erwiesen habe, ist eine von den Behauptungen, die völlig in der Luft stehn und sich durch die Praxis an jeder gut geordneten Anstalt widerlegen lassen. Kaum irgendwo im gesamten Gymnasialunterricht pflegt solcher Lerneifer zu herrschen als in den Lateinstunden der Sexta. Wenn dieser Erfolg jetzt auch der neuen Methode im Französischen der Elementarklasse nachgerühmt wird, so begründet das also keinenfalls einen Vorzug dieser Sprache. Wird zugleich erreicht, daß auch in großen Klassen, die nicht aus erlesenen Schülern bestehn, sich schon die Kinder eine gewisse Sprechfertigkeit aneignen, so ist dies längst auch in Familien gelungen, die eine Bonne halten konnten. Mir sind Fälle, wo ein Sextaner ganz fertig französisch parlieren konnte, öfter vorgekommen. Doch war gerade bei solchen Knaben die geistige Regsamkeit und das Verständnis für andre Dinge keineswegs besser, ja meist weniger gut als bei anderen, und im Laufe der Jahre verlor sich auch die Redegewandheit, wenn sie nicht weiter geübt wurde. Auch scheint es kein Vorteil für die geistige Entwicklung von Knaben in dem Alter unserer Sextaner, wenn sie, indem sie das Sprechen einer fremden Sprache erlernen sollen, in den engen Kreis bestimmter Phrasen gebannt werden. Denn mehr werden unsre Schüler auch nicht können als jene Gesandten, von denen Bismarck (I. S. 4 der Gedanken und Erinnerungen) erzählt, daß sie in ihren Berichten immer nur das sagten, was sie französisch geläufig zur Verfügung hätten.

Jedenfalls aber darf von dem, was im Verständnis hellenischer Sprache und Litteratur bisher erzielt wurde, auch nicht das Mindeste preisgegeben worden. Wer Gelegenheit hat, seine Beobachtungen über eine größere Anzahl von Gymnasien auszudehnen, der kann sich leicht überzeugen, daß gerade dem griechischen Unterricht auf den obersten Stufen die bei weitem größere Teilnahme entgegengebracht wird und daß die von hier ausgehenden Anregungen sich für die geistige Bildung als besonders fruchtbar erweisen.

Wenn dem gegenüber die lateinischen Schriftsteller in Bezug auf ihre Anziehungskraft für die reifere Jugend etwas zurückstehn, so mag das ja zum Teil an der Art ihrer Behandlung liegen, und Männer wie O. Weißenfels und jetzt Schneidewin

haben sich ein entschiedenes Verdienst erworben, indem sie nachwiesen, daß das seitherige ungünstige Urteil über Cicero zu weit ging und daß in der That so manches aus seinen philosophischen und rhetorischen Schriften wesentlich in Betracht kommt, wenn es sich um Wert und Ausbreitung antiker Humanität handelt. Aber ein Unterschied ist doch noch zwischen dem Einfluß zu machen, den Litteraturwerke in der Gesamtentwickelung der Menschheit, und demjenigen, den sie auf die heranwachsende Jugend üben. Allerdings hängt hier auch viel von den Neigungen und der Individualität des Lehrers ab, und jedem Philologen ist zu empfehlen, sich durch die erwähnten Schriften darüber belehren zu lassen, was sie in ihrem lateinischen Unterricht daraus für eine anregende und im besten Sinne geistbildende Behandlung Ciceros gewinnen können. Aber zu der führenden Stellung, die ihm doch im Grunde von Schneidewin jetzt wieder im Lehrplan zugedacht wird, dürfte er sich trotz allem schwerlich eignen. Gerade was ihm den schriftstellerischen Einfluß in seiner Zeit erwarb, der auch von seinen neuesten Lobrednern anerkannte encyklopädische Charakter seiner Werke, empfiehlt sie zwar noch heut jedem philologisch gebildeten Leser. Doch unsre Schüler können das hierauf ruhende Verdienst schon deshalb weniger würdigen, weil sie von der reichen Litteratur, die darin zur Sprache kommt, kaum eine Übersicht, geschweige wirkliche Kenntnis besitzen und deshalb dafür auch nur ein mäßiges Interesse aufbringen können. Will man aber die Behandlung der Ciceronianischen Werke zum Ausgangspunkte machen, um eine Belehrung über alles darin Erwähnte anzuknüpfen, so würden jedenfalls diese Mitteilungen so zahlreich sein müssen, daß man sich zu einer summarischen Fassung genötigt sähe, die schwerlich lebendige Teilnahme hervorriefe. Wenn nun von den meisten Reden Ciceros auch seine besten Freunde zugeben müssen, daß darin der schlimme Grundsatz **quod fecisti nega** in sehr weiter Ausdehnung zum Worte kommt, so bleiben zu einer recht anregenden Behandlung aus der großen Menge seiner Schriften vor allem die Briefe übrig, und es unterliegt keinem Zweifel, daß uns die Persönlichkeit ihres Verfassers überwiegend einen liebenswürdigen Charakter zeigt, während sich andrerseits durch diese Lektüre ungezwungen und sehr instruktiv eine ganze Reihe hochinteressanter Ausblicke in die Geschichte jener Zeit erschließen läßt. Aber zweifellos zu weit geht Schneidewin, wenn er die Beschäftigung mit Ciceros Schriften der mit Livius, Sallust, Tacitus und Horaz entschieden vorzieht. Freilich läßt sich bei jedem der letztgenannten auch eine Seite finden, von der sich Bedenken gegen ihn erheben lassen. Es bleibt doch etwas von der Behauptung des alten Manso bestehen, daß alle lateinischen Klassiker ein stark rhetorisches Gepräge zeigen, und das Verständnis für so depravierte Zustände, wie sie uns der gewiß hochinteressante Tacitus schildert, hat sicherlich nur in beschränktem Maße ethisch bildende Kraft für unsere Jugend. Selbst von dem liebenswürdigen Humor und der freundlichen Ironie eines Horaz wird sie nicht in dem Maße angezogen, wie diese der Welterfahrung des gereifteren Alters zu gefallen pflegen. Solche Betrachtungen führen immer darauf zurück, was schon Horaz empfahl: **vos exemplaria Graeca nocturna versate manu, versate diurna.** Denen gegenüber bleiben auch die besten Schöpfungen der römischen Litteratur in ihrer geist- und herzbildenden Bedeutung für das

Gymnasium etwas zurück. Und wer sich überzeugt hat, daß dem deutschen Unterricht gar keine bessere Unterstützung geboten werden kann, als seine engste Verbindung mit den griechischen Klassikern, und daß auch für Stilbildung in der Muttersprache die Übertragungen aus attischer Prosa in gutes Deutsch ganz besonders wirksam gemacht werden können, der wird gewiß auch aus diesen Gründen dem griechischen Unterricht den Vorzug zugestehen.

Ob man überhaupt das Bedürfnis einer Reform zugeben will, ist eine offene Frage, die jedenfalls nicht die Schulmänner allein zu beantworten haben. Nicht zu bestreiten ist, daß sich eine ganze Reihe von einzelnen Änderungen des Schulbetriebes längst unter dem Einfluß besonnener und freiblickender Schulräte und Direktoren vollzogen hatte, ehe das große Publikum sein Klagegeschrei über die teilweise vorhandenen Mißstände erschallen ließ und nun in gewohnter Manier, froh einen Grund zum Mißvergnügen zu haben, sich über Dinge ereiferte, die meist schon abgestellt waren. Das half auch der Presse ihre Spalten füllen, und im Zeitalter des allgemeinen Stimmrechts wäre es allerdings den Behörden schwer geworden, die stets erneuerten Klagerufe mit der Nichtachtung zu behandeln, die ganz gewiß dem Gedeihen des Schulwesens am förderlichsten gewesen wäre. So beschritt man an mehr als einer Stelle den Weg der Reformen, ohne vermutlich anfangs eine Ahnung zu haben, auf wie abschüssigem Boden man sich bewegte.

Wollte man in den Bahnen bleiben, in denen sich das deutsche Gymnasium bisher im innigsten Zusammenhang mit dem Geistesleben unsers Volks bewegt hatte, so konnte immerhin eine und die andre Maßregel angezeigt erscheinen. Man mochte den früher ungebührlich zurückgesetzten Naturwissenschaften einen weiteren Spielraum gewähren und sie in festeren Zusammenhang mit der Mathematik bringen. Die Forschritte in der neusprachlichen Philologie legten schon längst eine Umgestaltung der hier angewandten Methode nahe. Außerdem würde es sich sehr empfohlen haben, auf den obersten Stufen mehr und mehr dem griechischen Unterricht den überwiegenden Einfluß zu verschaffen. Endlich ließ sich auch in Bezug auf Turnen und, wenn es durchaus sein sollte, im Zeichnen manche Verbesserung durchführen. Statt dessen wurde nicht nur in den mittleren Klasse das Griechische, durch Hinausschiebung des Beginns um ein Jahr, verkürzt; das wäre an sich nicht so schlimm gewesen, denn man kehrte zu einer Einrichtung zurück, die auch früher bestanden hatte und den Vorteil bot, daß der Lehrplan der Gymnasien und Realgymnasien ein Jahr länger der gleiche bleiben konnte. Aber ungleich bedenklicher waren die oben bereits berührten Maßregeln, welche namentlich im Griechischen die sichere grammatische Grundlage, deren es unter allen Umständen bedarf, untergruben und auch dem Lateinischen nur noch ein solches Minimum von Arbeitszeit gewährten, daß es unmöglich war, die früher gewonnenen Ziele — wie doch im Ganzen gefordert wurde — zu erreichen. Als sich die Behörden hiervon überzeugt hatten, kehrten sie auf dem beschrittenen Wege um und stellten die siebente Lateinstunde wieder her, während die Verkürzung der alten Geschichte beibehalten wurde, so schwere Bedenken sie gegen sich hatte. Zu Gunsten des Griechischen änderte man nichts, und es ist ja nicht zu bestreiten, daß hier jede Erhöhung der Ziele und

jede Erweiterung des Betriebes unpopulär gewesen wäre. Trotzdem hätte es sich doch vielleicht gelohnt, die siebente Stunde dem Griechischen zuzulegen oder diese mindestens zuzulassen.

Indes wird es richtiger sein, auch in diesem Gebiete auf alle Zukunfsmusik zu verzichten; die hat auch sonst in der Welt schon Unheil genug gestiftet. Zunächst haben wir nichts Dringenderes zu thun, als das gegen alle Angriffe zu verteidigen, was ohne dauernden Schaden für unser Geistesleben nicht preisgegeben werden kann. Und da scheint es in der gegenwärtigen Lage vor allem notwendig, die Bedeutung des Griechischen so stark als möglich zu betonen. Gerade in dieser liegt meines Erachtens ein Hauptargument gegen den Lehrplan des Frankfurter Reformgymnasiums. Es sind zwar der Bedenken auch außerdem genug vorhanden, über welche ganz gewiß die große Mehrzahl der deutschen Schulmänner nicht so leicht hinwegkommt.

Die Behauptung, daß das Latein für 9jährige Knaben zu schwer, das Französische durchaus leichter sei, widerspricht der Erfahrung. Zugleich aber wird, wenn man die französische Sprache zur grundlegenden Fremdsprache macht, ein Gesichtspunkt ganz vernachlässigt, dem in andrer Hinsicht nur zu oft eine übertriebene Bedeutung beigelegt wird. Man treibt doch eine Sprache, wenigstens auf der Gelehrtenschule, nicht bloß, um dem Lernenden eine gewisse Redefertigkeit beizubringen, wie sie jeder Oberkellner besitzt, sondern vor allem im Hinblick auf die Litteratur, welche erst dem Kenner der Sprache in höherem Sinne zugänglich wird; und da darf man denn doch wohl fragen: welchen Einfluß versprechen sich denn unsre Reformatoren von einem tieferen Eindringen unsrer Jugend in die französische Litteratur? Denn deren eigentliche Klassiker, wenigstens die Tragiker, werden meist Langeweile erzeugen, und ob die in ihrer neueren Belletristik herrschende Richtung gerade der Jugend besonderen Segen bringen kann, das wird immerhin bezweifelt werden dürfen. Daß die französische Litteratur auch sehr Schönes enthält und manches davon für die Schüler der obern Klassen anziehend und anregend gemacht werden kann, soll nicht geleugnet werden. Das hat in neuester Zeit namentlich Münch in Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre (V S. 43—53) trefflich nachgewiesen. Aber auch er hebt sehr richtig die Schwierigkeiten hervor, die hier zu bedenken sind. Er sagt von den französischen Schriftstellern: „Sie sprechen nicht zur Jugend in den Tönen, für welche unsre Jugend am ehesten empfänglich ist. Die Poesie der Franzosen ist nicht unsre Poesie, ihr Feuer macht uns nicht erglühen, ihr Pathos bewegt uns nicht im Innersten, ihre Phantasie arbeitet anders, ihre Formenfreude ist eine andere. Keine fremde Poesie steht uns so fern, und wenn sie eine Zeit lang auch den Deutschen die Poesie war, so hatten diese sich selbst noch nicht gefunden." Noch wichtiger aber ist ein anderer Gesichtspunkt. Man treibt jetzt den deutschen Patriotismus so weit, daß man auf jedes aus den alten Sprachen kommende Fremdwort Jagd macht, auch wenn es ein ebenso gutes Recht zur Existenz hat, wie die schönsten Erfindungen der Technik oder der Künste, einschließlich der Kochkunst. Aber wenn doch unstreitig in der Sprache und Litteratur eines Volkes gerade etwas von seiner nationalen Eigenart zu Tage tritt und auf jeden wirkt, der zu eingehender Beschäftigung

damit angehalten wird, ist es da nicht höchst seltsam, gerade das Französische zur eigentlichen Grundlage der Sprachbildung unsrer Jugend zu machen? Und das nach allem, was wir von dieser Seite erlebt haben? Und in einem Augenblicke, wo uns von dorther vielfach ein geradezu fanatischer Haß gezeigt wird?[1])

Allein jeder, wer so denkt, kann sich mit voller Sicherheit darauf gefaßt machen, engherziger Pedanterie geziehen zu werden. Drum mag nur noch mit wenigen Worten darauf verwiesen werden, daß man den Knaben mit dem lateinischen Elementarunterricht geradezu dasjenige entzieht, was auf dieser Stufe ganz sichtlich die geistige Kraft der jüngeren Schüler besser weckt und fördert, als irgend ein andres Lehrfach. Noch weit größerer Nachdruck aber scheint darauf gelegt werden zu müssen, daß in jedem Fall in dem Lehrplan des Reformgymnasiums, wie schon bemerkt, der griechische Unterricht zu kurz kommt. Zu beginnen ist spätestens in Untertertia, wenn nicht nur die Elemente der Sprache mit Lust gelernt, sondern auch die weiteren Aufgaben des Griechischen ohne Überhetzung, in wirklich fruchtbringender Weise bewältigt werden sollen. Läßt man erst die Sekundaner sich die Formen einprägen und den unentbehrlichsten Vorrat an Vokabeln, so wird man später nimmermehr auf einer so festen Grundlage fußen, als sie gegenwärtig noch gewonnen werden kann. Das hat uns in ebenso überzeugender als eindringlicher Weise Zeller im letzten Frühjahr in Stuttgart dargelegt. Wer dann in dem Lehrplan der neuen Anstalten liest, was trotz der Verkürzung der Lehrzeit aus der griechischen Litteratur kennen gelernt werden soll, der wird sich bald überzeugen, daß hier entweder mit einer Oberflächlichkeit gelesen werden muß, durch welche jedes tiefere Verständnis unmöglich gemacht wird, oder die Kraft der jungen Leute in einem Grade angestrengt wird, der weit über das sonst für erlaubt Geltende hinausgeht. Daß aber die Folgen der neuen Reformbewegung allmählich das Griechische auf das Niveau herabdrücken würden, auf dem jetzt das Hebräische steht, das hat der Begründer der ersten derartigen badischen Anstalt in der 1889 herausgegebenen Schrift „Der Zudrang zu den gelehrten Berufsarten" S. 153 offen ausgesprochen.

Nun, noch ist es nicht so weit. Aber daß gerade der griechische Unterricht der von unsern Gegnern am meisten gehaßte Lehrgegenstand ist, liegt auf der Hand. Eben deshalb ist er für uns der wichtigste. Was die Zukunft bringen wird, wissen wir allerdings nicht. Aber wer mit solcher Beredsamkeit, wie Herr Schneidewin, für die antike Humanität eintritt, von dem wird wohl auch vorausgesetzt werden dürfen, daß die Folgerung nicht in seinem Sinne sein würde, die ein immerhin sehr denkbares absichtliches Mißverstehn seines Buchs daraus ziehen könnte, daß es

[1]) Es freut mich, nach Beendigung meines Aufsatzes eine Bestätigung des oben entwickelten Gedankenganges in dem inzwischen erschienenen schönen Buch von Theobald Ziegler „Die geistigen und sozialen Strömungen des neunzehnten Jahrhunderts" zu finden. Da heißt es S. 616 von dem allerneuesten Reformexperiment: „Die große Reklame, die für die sogenannten Reformgymnasien gemacht wird, läßt weitere Kreise gänzlich kalt; sonst würde man doch die Komik der Sache nicht so ganz übersehen, daß man im Namen einer nationalen Erziehung einen Reformfeldzug unternimmt, den Weg über Cannae und Thermopylae für einen Umweg erklärt und nun Schulen auf den Schild hebt, die statt des Lateinischen -- das Französische zum Ausgangspunkt und zur Grundlage dieses neudeutschen Unterrichtssystems machen."

nämlich in Zukunft genügen würde, unsre Jugend antike Humanität nur noch in Cicero und der lateinischen Litteratur finden zu lassen.

Wenn also Herr Direktor P. Cauer in seiner sehr erfreulichen und trefflichen Antrittsrede in Düsseldorf[1]) unlängst als unser Ziel hingestellt hat, den beiden alten Sprachen ihren tiefbildenden Einfluß dadurch wiederzugewinnen, daß ihnen am Gymnasium mehr Spielraum gewährt werde, so werden ihm zwar unsre Gesinnungsgenossen gewiß freudig zustimmen; wenn er aber als erstes Erfordernis bezeichnet, es müsse wieder möglich gemacht werden, zu freiem Gebrauch jedenfalls des Lateinischen anzuleiten, so dürfte das nur unter einem gewissen Vorbehalt einzuräumen sein. Wohl kann man den neunjährigen lateinischen Unterricht so gestalten, daß schließlich immerhin auch eine gewisse Gewandheit der Schüler darin erreicht wird, über die durch die Lektüre ihnen vertraut gewordenen Gegenstände sich in der fremden Sprache korrekt und dem Gebrauch entsprechend, zusammenhängend mündlich und schriftlich auszudrücken. Es ist dazu nötig, daß man von vornherein nicht allen Unterricht auf Übersetzen und Grammatik beschränkt, sondern sich schon recht früh den Inhalt des Gelesenen zusammenhängend Lateinisch wiedergeben läßt. Ohnehin ist es durchaus nicht ratsam, — wenigstens auf den Stufen, wo man zusammenhängende Schriften behandelt — jeden Text immer zweimal und bei der Wiederholung immer in einer bestimmt festgestellten Fassung übertragen zu lassen; eine freiere lateinische Wiedergabe des Inhalts kann unter Umständen sehr bald erreicht werden und wird sich dann ganz gewiß förderlich erweisen. Setzt man das Jahre lang fort, so läßt sich ohne Schwierigkeit erzielen, daß sich auch die schriftlichen Übungen nicht bloß auf Übersetzung eines gegebenen Textes zu beschränken brauchen, sondern in freierer Weise irgend einen durch die Lektüre nahe gelegten Zusammenhang — sei es einen historischen oder reflektierenden — darstellen können. Zu größeren Aufsätzen aber in lateinischer Sprache, zu deren auch nur erträglicher Abfassung es einer eingehenden stilistischen Anweisung bedarf, wie sie dereinst M. Seyffert gab, werden wir schwerlich wieder gelangen können. Gleichwohl haben doch beide, Cauer und Schneidewin, darin völlig Recht, daß allerlei andre Dinge, die man neuerdings in den Vordergrund zu drängen sucht — ausführliche Belehrungen über Litteraturgeschichte, eingehende Behandlung aller möglichen Realien unter Heranziehung der massenhaft vorhandenen Bilder und ähnlicher Lehrmittel, auch eine planmäßige Einführung in die Geschichte der alten Kunst — lauter Gegenstände sind, die freilich belebend und anregend wirken, sobald der Lehrer sie beherrscht, selbst Freude daran hat und deshalb auch imstande ist mit besonnener Auswahl das für den Unterricht Geeignete herauszuheben und fruchtbar zu machen; daß aber alles dies erst in zweiter Linie in Betracht kommt und unter allen Umständen das Verständnis der Sprache und der Litteraturwerke nicht ersetzen kann.

Nun hat sich ja ein wahrer Feuereifer in unsern Tagen gegen die Grammatik erhoben, und man könnte sich kaum noch wundern, wenn schließlich jeder Philologe unter Vermögens- oder Gefängnisstrafe gestellt würde, der im Unterricht noch

[1]) „Über Wissen und Können" Gütersloh, Bertelsmann 1899.

grammatische Regeln erörtert und einprägen läßt. Auch in diesem Punkte ist gegen die Übertreibungen, die vorgekommen sein mögen, die Reaktion in den Kreisen der Schulmänner längst rege gewesen, schon ehe der Gegenstand die öffentliche Meinung beschäftigte. Man vergleiche nur die älteren und neueren grammatischen Lehrbücher. Kein leidlich verständiger Lehrer wird in seinem Unterricht mehr mit theoretischer Auseinandersetzung der Sprachgesetze anfangen, sondern, namentlich in untern Klassen, das, was gelernt und fest eingeprägt werden muß, mit den Schülern einüben und sobald als möglich in Beispielen anwenden lassen. Längst haben wir auf allerlei Spezialitäten, welche die früheren Grammatiken zu dickleibigen Büchern anschwellen ließen, verzichtet, und es wird schwerlich noch einem Primaner den Hals brechen, wenn er einmal das Perfekt oder den Aorist eines Verbums vergessen hat, sofern er sonst korrekt zu schreiben weiß und die durchaus erforderliche Kenntnis von Vokabeln und Phrasen besitzt. Daß aber auch aus der Grammatik die Regeln des Sprachgebrauchs gelernt werden, das ist allerdings unter allen Umständen notwendig und hat auch eine ganz entschieden geistbildende Kraft. In dieser Hinsicht wird der Unterricht der alten Sprachen einen etwas andern Weg einschlagen müssen, als der in den neueren. In jenem sind nun einmal die Formen vollständiger entwickelt, und die Syntax lehrt logische Beziehungen ausdrücken, die in modernen Sprachen weniger oder in ganz andrer Weise ausgeprägt sind. Daß auf diese Dinge geachtet wird, ist schlechthin Pflicht des Unterrichts, und nur, wenn die Schüler mit ihnen vertraut sind, kommen sie zu dem vollen Verständnis der ihnen vorliegenden Schrifttexte, das zu erreichen eine unserer vornehmsten Aufgaben ist.

Daher wird man von jedem Lehrer unbedingt genaue Kenntnis, aber auch ein etwas tieferes Verständnis der Grammatik fordern müssen, und es muß sich auch in seinem Unterricht fühlbar machen, daß er dieses Gebiet beherrscht. Ist dies der Fall, so wird es sich auch von selbst verstehn, daß in den obern Klassen dann und wann der tiefere Zusammenhang der sprachlichen Erscheinungen erörtert wird. Weiß der Lehrer dies mit Geist und Geschick zu thun, so darf er auch des Interesses der Schüler gewiß sein. Da mag ihm denn P. Cauers Grammatica militans (Weidmann 1898) gute Dienste thun. Denn sie enthält eine durchweg geistvolle Besprechung einer ganzen Reihe von grammatischen Fragen und ist auch da fesselnd und anregend, wo man in einzelnem widersprechen möchte. Hier scheint hauptsächlich daraus erwähnenswert, was die Schrift über allgemeinere Prinzipien enthält, die gerade jetzt besonders betont werden müssen. Man geht in der That zu weit, wenn man die Grammatik nur noch als Hülfsmittel für das Verständnis der Schriftsteller behandelt wissen will; es ist ganz richtig, daß die sprachlich logische Schulung auch ein selbständiges Dasein fordert und daß, wie in jedem vernünftigen Unterricht, neben der Induktion auch die Deduktion ihr Recht hat. Ebenso ist die mittelbar durch das Buch sich hindurchziehende Mahnung, den Schülern doch ja die zu ihrem eigenen Besten unerläßliche selbständige Arbeit nicht abzunehmen, vollauf berechtigt, und wenn C. die methodischen Anleitungen von Dettweiler „musterhaft verkehrt" nennt, so ist dies Urteil ebenso treffend, wie die Polemik gegen die Pedanterie, welche immer noch von der Beobachtung der „Formalstufen" das Heil erwartet.

Ebenso verdient der entschiedene Protest Cauers gegen die vornehme Haltung mancher Universitätsprofessoren, die nur noch die reine Wissenschaft lehren und sich um die Ausbildung der künftigen Gymnasiallehrer gar nicht mehr kümmern wollen, unbedingte Billigung. Käme es wirklich dazu, daß die Herren über allen möglichen Spezialitäten nicht mehr die echt humane Bedeutung der eigentlichen Klassiker ihren Zuhörern zum Bewußtsein bringen und ihnen durch ihr eignes Beispiel zugleich die Art und Weise zeigen könnten, wie ein Text behandelt werden muß, damit er völlig verstanden und in seiner ganzen Tragweite aufgefaßt werde, so könnten sie sich allerdings nicht wundern, wenn ihre Wirksamkeit als zu leicht befunden würde. Unsre großen Philologen haben es wenigstens anders gemacht. Wer Ritschls Zuhörer gewesen, weiß, wie anregend und belebend bei aller kritischen Akribie seine Interpretation der Sieben oder des Plautus war. Übrigens zeigen ja die Lektionskataloge, daß im Ganzen die Erläuterung der Schriftsteller in einer gewissen Zunahme begriffen ist. Aber auch Grammatik beider alten Sprachen müßte überall auf der Universität gelehrt werden. Denn gerade hier kann mündliche Erörterung erheblich mehr erreichen, als das Studium mustergültiger Schriften, während die Kenntnis der Litteraturgeschichte, der Altertümer u. s. w. weit eher auch aus Büchern gewonnen werden kann. Gerade die in der Grammatica militans besprochenen Gegenstände gehören unbedingt zu dem Wissen, das sich die jungen Philologen auf der Universität aneignen müssen, und es ist durchaus richtig, daß diese Dinge nicht in die pädagogischen Gymnasial-Seminare gehören, von denen man sich ohnehin viel mehr zu versprechen scheint, als sie auch im günstigsten Falle leisten können.

Wie weit es auch künftig möglich sein wird, die dankenswerten Anregungen dieser und der vorher besprochenen Schrift im Unterricht der Gymnasien zu verwerten, das wird sich ja zeigen. Eine völlige Gleichförmigkeit des Lehrplans in ganz Deutschland ist weder erforderlich noch wünschenswert. Auch unsre preußischen Kollegen werden wahrscheinlich recht zufrieden damit sein, daß die Neuerungen der Schulreform von 1891 in andern deutschen Staaten keine Geltung erlangt haben.

Wenn aber diese Betrachtungen von dem Gegensatz der pädagogischen Grundanschauungen Schneidewins und E. v. Hartmanns ausgingen, so wird es hoffentlich gelungen sein, für die Ideen des letzteren in einer nicht unwichtigen Beziehung eine etwas weitergehende Berechtigung zu erweisen, als sie ihnen Schneidewin zugesteht. Die eigentliche Krone des Gymnasialunterrichts — darin dürfte der berühmte Philosoph Recht behalten — gebührt dem griechischen Klassikern.

Neuerdings ist nun von einem sehr besonnenen und zugleich mit der Schulverwaltung gründlich vertrauten Manne, von Geh. R. Münch in Berlin, ein Vorschlag (in der Nationalzeitung vom 18. u. 19. Nov. 1898) gemacht worden, der, wie es scheint, jetzt ein gewisses Aufsehen erregt. Er ist lange nicht so radikal, wie das Projekt des Reformgymnasiums, und es wäre wohl denkbar, daß er, wenn auch schwerlich allgemein, doch wenigstens an größeren Anstalten zur Ausführung käme. Daß uns das unselige Berechtigungswesen immer noch Schüler zuführt, die auf den Gymnasien sei es das Freiwilligen-, sei es das Reifezeugnis ersitzen wollen, ohne daß ihnen

und ihren Eltern an der eigentlichen humanistischen Bildung etwas gelegen wäre, bleibt ja ein Übelstand. Er wird sich besonders an kleineren Orten fühlbar machen, in denen nur eine höhere Bildungsanstalt und zwar ein Gymnasium existiert, — aber auch da, wo einseitiges bureaukratisches Vorurteil immer noch auch von d e n künftigen Beamten ein Gymnasialreifezeugnis fordert, denen ganz entschieden mit einer realistischen Vorbildung besser gedient wäre. Deshalb, meint nun Münch, würde es sich empfehlen, im zweijährigen Lehrgange der Prima eine Teilung vorzunehmen und die Schüler, für welche die sprachlich- historische Bildung minder wichtig ist, als einerseits naturwissenschaftlich-mathematische Kenntnisse, andrerseits Gewandtheit im Gebrauch neuerer Sprachen, von einer Anzahl klassisch-philologischer Stunden zu befreien. Durchführen ließe sich das und vielleicht dadurch den Wünschen mancher Eltern entgegen kommen. Natürlich müßten die Berechtigungen, die am Schlusse der Oberprima das Reifezeugnis gewährt, durchaus gleichwertig sein.

Ob die in unsrer Zeit in der That dringend angezeigte Rücksicht auf die Vorbildung für technische Berufe verschiedenster Art eine derartige Einrichtung notwendig erscheinen läßt, wage ich nicht zu entscheiden; in vielen Fällen wird in den Kreisen der Techniker prinzipiell ein früherer Abschluß der eigentlichen Schulzeit und im Zusammenhang damit ein früherer Beginn der speziellen Fachbildung gewünscht.

Aber angenommen, der Vorschlag Münchs würde verwirklicht, so wäre das eine auf das bestimmteste zu betonen: alle Schüler, die bis dahin das Gymnasium besucht hätten, müßten in den Stunden verbleiben, die auch für die künftigen Techniker einen ganz hervorragenden Wert haben würden und sich auch jetzt entschiedener Vorliebe bei den reiferen jungen Leuten zu erfreuen haben. Das aber wären unter allen Umständen in höherem Grade die griechischen als die lateinischen. Ob einer in Geist und Sprache der homerischen Dichtung heimisch geworden ist, ob er an sich die Erhabenheit Sophokleischer Tragik erfahren hat und in die Ideenwelt Platos einigermaßen eingedrungen ist, davon vor allem wird es abhängen, ob sich in der wirren Unruhe des späteren Lebens und in dem immer heißer werdenden Kampfe ums Dasein auch noch die edle Einfalt und echte Größe der aus der Antike zu schöpfenden Humanität bewähren kann. Daß dies auch fürder möglich bleibe, darauf beruht die Zukunft des deutschen Gymnasiums und damit ein gut Teil unsrer gesamten deutschen Geistesbildung. Unsere Gegner aber seien an Tacitus' Ausspruch erinnert: studia oppresseris facilius quam revocaveris.

G u s t a v W e n d t.

Nachschrift.

Wir meinen, daß dem Hauptgedanken der obigen Darlegung, wenn nicht alle, doch sicher die große Mehrzahl derer voll zustimmen wird, in deren Händen der klassische Unterricht an den Gymnasien liegt. Und eine wichtige Stimme haben doch diese zweifellos in der Frage, ob der lateinischen oder der griechischen Lektüre ein höherer Bildungswert für die Jugend zuzuschreiben ist. Doch wäre es verkehrt, das Urteil Anderer hierüber gering zu schätzen; und besonders das von S c h ü l e r n, auf das sich auch mein verehrter Freund Wendt beruft, verdient hier Beachtung, allerdings nicht das von denen, die sich überhaupt widerwillig gegen fremdsprachlichen Unterricht

verhalten und daher derjenigen Sprache am wenigsten geneigt sind, bei der am meisten Schwierigkeiten überwunden werden müssen, und nicht das Urteil von solchen, welche etwa so unglücklich sind, in den oberen Klassen Lehrer des Griechischen zu haben, unter deren Behandlung auch Sophokles und Plato zu Leder werden. Bei anderen Schülern aber wird, wo das dem Lehrfach zugeteilte Zeitmaß gestattet hat, nach fester Einprägung der Elemente zu eindringender Lektüre einer Reihe altgriechischer Meisterwerke zu gelangen, auch nach meiner Erfahrung entschiedene Vorliebe für die griechische Litteratur und Sprache gegenüber der lateinischen vorhanden sein. Ich gedenke dabei unter Anderem eines Erlebnisses im Ausland. An dem schweizerischen Gymnasium, an dem ich mehrere Jahre thätig war, hatte der griechische Unterricht fünf Jahreskurse, und er war damals in den vier ersten Jahren obligatorisch, aber in dem fünften war die Teilnahme freigestellt worden. Zugleich mit der letzten Bestimmung wurde Chemie in die oberste Klasse eingeführt und zwar für künftige Mediziner neben dem theoretischen Unterricht auch ein Praktikum. Ich erinnere mich nun sehr wohl noch, wie bei mehreren Schülern, die Medizin zu studieren beabsichtigten, großer Ärger darüber herrschte, daß ihnen auf diese Weise das Mitnehmen des Griechischen auf der obersten Stufe erschwert wurde, und wie sie erklärten, viel lieber das Lateinische preisgeben zu wollen. Und trotz der entstandenen Schwierigkeit und obgleich die Beschränkung des Unterrichts auf fünf Jahreskurse unmöglich machte, die griechischen Autoren mit der Ruhe und dem Eindringen zu lesen, wie dies auf den deutschen Normalgymnasien geschehen kann, haben doch damals am Aarauer Gymnasium immer nur sehr Wenige von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, das Griechische in der obersten Klasse aufzugeben[1]).

Interessant ist auch, wie Paulsen, der früher wiederholt ungünstig über die Erfolge des griechischen Unterrichts geurteilt, seine Meinung offenbar infolge besserer Information geändert hat: in der Berliner Dezemberkonferenz sprach er sich dahin aus, daß das Griechische und das Deutsche nach seiner Empfindung die beiden fruchtbarsten Gegenstände in unseren jetzigen Gymnasien seien. Von besonderer Bedeutung sind ferner wohl die Stimmen von Realschulmännern in dieser Frage. Es ist bekannt, wie der propugnator der Realgymnasien in Württemberg, Oberstudienrat von Dillmann, bei Darlegung des Lehrplans der von ihm organisierten Anstalt dieser Gattung die andauernde Wirkung des griechischen Unterrichts auf Geist und Gemüt der

---

[1]) Man ziehe aus solchen Erfahrungen nur nicht den Schluß, daß man gut thun würde, den griechischen Unterricht ganz oder zum Teil auch an den deutschen Gymnasien fakultativ zu machen. Bei der Anziehungskraft, die das Lehrfach übe, — so hat man in der That manchmal gesagt — werde es ihm nie an Schülern fehlen, und es werde kein Ballast von Widerwilligen und Unfähigen hemmend wirken. Dagegen ist erstens zu sagen: bei der sich gegenwärtig immer mehr verbreitenden Neigung der Eltern, ihren Söhnen, und der Söhne, sich selbst die Arbeit der Schuljahre zu erleichtern, würde die Anstrengung, welche das Griechische allerdings kostet, Viele davon abhalten, sich einen geistigen Gewinn zu verschaffen, der nach Überwindung der Mühen einleuchtet. (Kommt es doch auch nicht selten vor, daß Gymnasiasten an dem so viel weniger anstrengenden Englisch, dessen praktischer Wert zudem so bedeutend ist und dessen Litteratur auch jungen Leuten so viel bietet, nur deswegen nicht teilnehmen, um es etwas leichter zu haben.) Ein zweiter Grund für Beibehaltung der Obligation zum Griechischen liegt aber gerade in seiner relativen Schwierigkeit: das deutsche Gymnasium hat dringend nötig, nicht einen Schritt weiter auf dem Wege der Erleichterungen zu gehen, wenn es fernerhin noch die Aufgaben erfüllen soll, seine Schüler zu selbständigem Erfassen einer Wissenschaft zu befähigen und durch seine Anforderungen die notwendige Scheidung zu vollziehen zwischen den zur Ergreifung eines gelehrten Berufes Beanlagten und Nichtbeanlagten. Ein dritter und nicht der unwichtigste Grund gegen Fakultativerklärung des Griechischen in den Gymnasien beruht endlich auf den überaus fruchtbaren Beziehungen, welche zwischen diesem und fast allen anderen Lehrfächern des Gymnasiums bestehen: nicht bloß der lateinische, auch der deutsche, geschichtliche, religiöse, philosophische Unterricht würden dadurch im Gymnasium stark alteriert und geschädigt werden, wenn neben den griechischlernenden Schülern andere, die der Sprache unkundig sind, säßen. Auch ein Mann, der gern noch immer als Vorkämpfer umstürzender pädagogischer Ideen, insbesondere als Patronus der realgymnasialen Bildung gefeiert wird, H. Köchly, hat sich in seiner 1859 erschienenen Schrift „über die Reform des Züricher Gymnasiums“ in schärfster Weise gegen Fakultativmachung des Griechischen geäußert und den Unterricht in dieser Sprache als die schlechthin untrennbare Hälfte der altklassischen Bildung bezeichnet, welche die unterscheidende Grundlage des Gymnasiums sei.

Knaben in höchstem Maße pries und erklärte, auf das obligatorische Englisch für seine Anstalt verzichten zu wollen, wenn in die obersten Klassen griechischer Unterricht eingeführt werden könne. Und in einem Gespräch, das ich einst mit einem sächsischen Realgymnasial-Direktor über die Sache hatte, äußerte der Kollege: „das Griechische haben die Gymnasiasten immer lieber."

Auch von solchen, die in der Mitte dieses Jahrhunderts oder vor seiner Mitte das Gymnasium besuchten, können in großer Zahl Stimmen für das Griechische gesammelt werden; und diese günstigen Urteile beruhen nicht etwa auf der persönlichen Erfahrung eines ungleich besseren Betriebs des Lehrfaches. Vielmehr muß entschieden behauptet werden, daß der griechische Unterricht im allgemeinen während der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts in Deutschland große Fortschritte gemacht hat, besonders in der Erklärung der Schriftsteller. So war es mir denn von Wichtigkeit, daß sich unter den vielen hervorragenden Männern der verschiedensten höheren Berufskreise, die im Jahr 1888 die „Heidelberger Erklärung" unterschrieben, eine große Zahl auch von solchen befand, die ein Gymnasium vor 40 oder mehr Jahren besucht hatten, und daß Einige mir dabei noch besonders brieflich ihre Zustimmung zu der Art aussprachen, wie die Forderung betont worden war, daß man in den Gymnasien an der Beschäftigung mit griechischer Sprache und Litteratur festhalten müsse. Noch wertvoller aber sind eingehendere Äußerungen aus dem Munde oder der Feder manches älteren Mannes von Bedeutung, und voran tritt da, was der größte deutsche Naturforscher der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts auf der Berliner Konferenz sagte. „Als das beste Mittel, um die beste Geistesbildung zu erzielen, — äußerte sich Helmholtz — können wir für bewährt nur das Studium der alten Sprachen betrachten. Aber ich muß sagen: die Zwecke, die ich selbst im Auge haben würde und die mir als die wichtigsten erscheinen, sind fast allein mit dem Griechischen verknüpft, und das Lateinische scheint mir nur eine Nebenrücksicht zu verdienen. Historisch hat es freilich eine große Wichtigkeit für eine große Zahl unserer Studienfächer gewonnen. Es ist vielleicht auch das beste Einführungsmittel für das Verständnis des Griechischen ..... Aber für eigentliche Geistesbildung, so wie ich sie mir denke, d. h. für die feine Bildung des Geschmacks, nicht bloß für sprachliche, sondern auch für sittliche und ästhetische Dinge, kommt es relativ wenig in Betracht." Ganz ähnlich ein anderer bekannter Naturforscher. In der Rede, die der Königsberger Physiologe Ludimar Hermann vor 20 Jahren als Rektor der Züricher Universität über „die Vorbildung für das Universitätsstudium, insbesondere das medizinische" hielt, that er die Äußerung: „Der wegen Überbürdung des Vorunterrichts gemachte Vorschlag, aus dem klassischen Unterricht das Griechische zu beseitigen, scheint mir der verwerflichste von allen: denn fast in allen Vorteilen, die vorhin [als Vorzüge des klassischen Unterrichts] erwähnt wurden, steht das Griechische noch vor dem Lateinischen. Es ist formenreicher und schwieriger, daher von noch mehr ausbildender Wirkung, es steht mit der Einführung in die Antike noch inniger in Zusammenhang." Und wenn die, welche die Hauptvertreter unserer schönen Litteratur in der zweiten Hälfte des zu Ende gehenden Jahrhunderts sind oder waren, von den klassischen Schulstudien sprechen, so treten gleichfalls nach unserer Beobachtung immer die griechischen Autoren voran. Man lese beispielsweise, was aus dem vierten Bande von Freytags Schilderungen der deutschen Vergangenheit Prof. L. Weber am Schluß seines unten folgenden Aufsatzes citiert.

Den obigen ergänzenden Bemerkungen zu der schönen Abhandlung Wendts möchte ich noch folgende beifügen.

Ein großer Vorzug der griechischen Schullektüre wird, glaube ich, öfter übersehen, weil wir gern das klassische Altertum als ein Ganzes, Einiges der modernen Zeit gegenüberstellen. Ich meine die wunderbar große Mannigfaltigkeit, ja scharfe Gegensätzlichkeit der Anschauungen, wie sie in den vollendetsten, auch für die Schule besonders geeigneten Werken vorliegen: bei Homer die volle Lust an der sinnlichen Welt, in Platons Phädon die körperfeindliche Richtung; der Hades beim alten Dichter ein Ort des Grauens, beim Philosophen die ersehnte Heimat, in der die Seele von den Fesseln des Leibes erlöst ist; und wie groß die Verschiedenheit der politischen Standpunkte im alten Epos, in den Bruchstücken des Solon und Theognis, bei Platon, Thucy-

dides und Demosthenes! Auch in dieser Hinsicht vermag unseres Erachtens, was wir den Schülern aus der lateinischen Litteratur bieten können, den Vergleich mit der griechischen Schullektüre nicht auszuhalten, zumal die in der letzteren dem Schüler entgegentretenden Gegensätze allezeit den natürlichsten, kraftvollsten, durch keine Rücksichten abgeschwächten Ausdruck erhalten haben, einen auch der Jugend wohlverständlichen und ihr sympathischen Ausdruck.

Aber — heißt es oft — könnte das Alles der Jugend nicht durch Übersetzungen vermittelt werden? Wendt ist auf diesen Punkt nur mit einem Wort eingegangen. Es scheint wünschenswert, ihn ein paar Schritte weiter zu verfolgen. — Bekanntlich hat auch Paulsen wiederholt die Benutzung von Übersetzungen zum Zweck der Kenntnisnahme der Autoren durch Schüler höherer Lehranstalten empfohlen, und er hat dabei von der abergläubischen Scheu geredet, die wir Philologen vor jener Benutzung empfänden. Nun, wir sehen sehr ungern und suchen, so weit möglich, zu hindern, was Güßfeldt in seiner jetzt fast vergessenen pädagogischen Schrift geradezu empfiehlt, daß die Schüler, anstatt sich auf Grund der erworbenen sprachlichen Kenntnisse um das Verständnis eines lateinischen oder griechischen Autors zu bemühen, vielmehr eine deutsche Übersetzung daneben legen und sich von ihr sagen lassen, was der Schriftsteller meint; und ebenso wenig wünschen wir natürlich, nebenbei gesagt, daß unsere Zöglinge eine derjenigen neueren Ausgaben oder Erklärungsschriften benutzen, in denen der Erwägung des Schülers gar nichts überlassen ist, sondern ihm alles in den Mund geschmiert wird. Wir wünschen beide Hilfsmittel nicht benützt, weil sie Schüler notwendig zur Oberflächlichkeit verführen, und weil wir als eine der wichtigsten Aufgaben der zu wissenschaftlichen Studien vorbereitenden Anstalten ansehen, der Oberflächlichkeit und Bequemlichkeit entgegen zu arbeiten und die jungen Leuten zum Eindringen und zu selbständigem Denken zu leiten. Dagegen aber, daß ganze Litteraturwerke nicht im lateinischen oder griechischen Original, sondern in deutscher Übersetzung von den Gymnasiasten kennen gelernt werden, haben wir, soweit Verdeutschungen von der Art wie Wendts Sophokles existieren, nicht bloß nichts einzuwenden, sondern haben solche Kenntnisnahme öfter veranlaßt, teils durch Vorlesen von derartigen Übertragungen, z. B. von einem Stück in Droysens Aristophanes (natürlich in usum Delphini verkürzt), teils dadurch, daß wir Einzelnen die Version einer Dichtung oder eines Prosawerks zu häuslichem Durchlesen in die Hand gaben.

Wenn nun aber etwa Jemand fragt, warum in aller Welt man denn nicht die Knaben und Jünglinge unserer Gymnasien ihre ganze Kenntnis klassischer Poeten und Prosaiker aus Übersetzungen schöpfen lasse, so habe ich darauf zwei Gegenfragen. Sollte denn wirklich denen, die so sprechen, das Kennenlernen einer fremden, bis zu höchster Vollkommenheit entwickelten Sprache keine Bedeutung für die Ausbildung des Geistes haben? Sollte ihnen faktisch jeder fremdsprachliche Unterricht nur als ein notwendiges Übel erscheinen? Eine der vortrefflichsten Abhandlungen, die Eduard Zeller geschrieben, ist die „über die Bedeutung der Sprache und des Sprachunterrichts für das geistige Leben." Sollte es so schwer sein, das dort Gesagte zu fassen? Hervorragendste Historiker haben sich gelegentlich so geäußert, daß man sieht, ihnen steht die Erziehung des jugendlichen Geistes durch den fremdsprachlichen Unterricht ungleich höher, als die durch den geschichtlichen. „Meines Erachtens ruht alle Erziehung und deren Produkt, die Bildung, auf der Sprachkenntnis und zwar auf einer solchen, die sich nicht auf die Muttersprache beschränkt. Goethe hat, wie gewöhnlich, Recht, wenn er sagt: wer fremde Sprachen nicht kenne, wisse nichts von der eigenen." So Th. Mommsen in seinem Briefe an Jonas. Wie der Biograph des Savonarola, Pasquale Villari, über den Segen des fremdsprachlichen Unterrichts denkt, habe ich im III. Jahrgang d. Zeitschr. S. 35 aus seinen nuovi scritti pedagogici mitgeteilt. Treitschkes Meinung steht in seiner Schrift über die Zukunft des deutschen Gymnasiums. Alle diese Männer samt den beiden oben citierten Naturforschern (von denen der zweite im weiteren Verlauf seiner Rede sich eingehend dahin äußert, daß die Kenntnisnahme der griechischen Sprache das pädagogisch wichtigste im griechischen Unterricht sei) — alle diese müssen für solche, die fragen: warum nicht bloß Übersetzungen? ganz unverständlich sein.

Man hat bisweilen gesagt, die Jugend interessiere sich aber doch nur für das Sachliche in den Autoren, nicht für das Sprachliche. Es ist ein entschiedener Irrtum. Kein Zweifel freilich, es giebt eine Behandlung des Sprachlichen bei der Lektüre, die jedes In-

teresse für das Sprachliche und für das Sachliche ertötet. Ich habe solche auch auf der Schulbank kennen gelernt bei einem Lehrer, der einmal nach der Lektüre der Antigone die Aufgabe stellte, aus der Tragödie die Adjektiva zweier Endungen auf ος zusammenzustellen. Es ist gewiß auch oft in der Weise gesündigt worden, daß man bei lateinischer wie griechischer Lektüre keine Gelegenheit vorübergehen ließ, die Schüler auf Regeln der Grammatik aufmerksam zu machen, die beim Latein- und Griechischschreiben zu beobachten seien. Aber der erstgenannte Fall steht sicher allein, und das andere Verfahren darf, Gott sei Dank, als im Aussterben befindlich bezeichnet werden. Daß aber, richtig behandelt, die sprachlichen Belehrungen, insbesondere auf Ursprung und Bedeutung der Wörter bezügliche und Vergleichung von Eigentümlichkeiten der Mutter- und der Fremdsprache, nicht bloß nützlich, sondern in hohem Grade interessant für die Jugend sein können, ist ebenfalls zweifellos. Ich habe manchmal mit verschiedenen Männern, die auf demselben preußischen Gymnasium, wie ich, erzogen worden sind, über die einzelnen Lehrer, die wir gehabt haben, gesprochen, z. B. mit dem bekannten Professor der Rechtswissenschaft O. Gierke. Wir alle erkannten freudig an, wie viel wir mehreren Lehrern verdankten, aber auch darin stimmten wir öfter überein, daß der, welcher uns am meisten gefördert und interessiert hatte, ein Mann war, in dessen Behandlung der antiken Schriftsteller Erörterungen sprachlichen Inhalts nicht bloß überwogen, sondern fast ausschließlich herrschten. Ein anderes mir naheliegendes Beispiel der Art bot der Philologe Schweizer-Sidler in Zürich, der gleichfalls durch seine sprachlichen Erörterungen in hohem Grade zu fesseln wußte, wie unter Anderen einer seiner bedeutendsten Schüler, Friedrich Albert Lange, anerkannte, auch einmal in einem Artikel der Schmidschen Encyclopädie aussprach.

Die zweite Gegenfrage, die ich auf die oben angeführte Frage zu stellen habe, ist: Sollte thatsächlich denen, die die Lektüre von Übersetzungen und die der Originale als gleichwertig für die Schüler erachten, der in pädagogischer Beziehung gar nicht hoch genug anzuschlagende Unterschied verborgen sein, der zwischen dem Erarbeiten des Verständnisses der Autoren im letzteren Fall und der Art des Empfangens ihrer Gedanken im ersteren herrscht? So hoch die Anschauung der antiken Welt in ihren verschiedenen Kulturäußerungen und die Einsicht in wichtigste Grundlagen unserer Kultur zu schätzen sind, die Kenntnisse, die der Schüler aus den vom Lehrer allseitig erläuterten Schriftstellern gewinnen soll, so befreiend und erhebend das Verweilen der Phantasie und des Gemüts in den antiken Regionen wirken kann, wahrlich nicht minder hoch ist die kräfteanstrengende und kräfteerziehende Arbeit zu schätzen, die von unseren Gymnasiasten bei der Auslegung der griechischen und lateinischen Urtexte gefordert wird. Ja, vielleicht ist bei dem verderblichen Drängen nach Erleichterung und Bequemlichkeit dies im Augenblick die wichtigste Aufgabe des Gymnasialunterrichts, auf dem altphilologischen wie auf den anderen Unterrichtsgebieten mit Energie die Forderungen aufrecht zu erhalten, welche die jetzt altgewordene Generation in ihrer Jugend zu ihrem geistigen Gedeihen und ohne jeden körperlichen Schaden erfüllt hat, und nicht durch falsche Nachgiebigkeit die Qualität der zu gelehrten Studien Strebenden fortwährend zu verschlechtern und ihre Menge zu vermehren.

Um aber bei unseren Schülern ein selbständiges und einigermaßen geläufiges Verständnis der antiken Autoren zu erzielen, ist unerläßliche Bedingung, daß Übung in der Anwendung der alten Sprachen ohne Unterlaß bis zum Schluß der Gymnasialstudien stattfindet. Die platten Ergüsse gegen diese „unnütze Quälerei der Jugend", die wunderlichen Versuche, zu beweisen, daß die Uebertragungen ins Lateinische und Griechische nicht bloß keinen Zweck hätten, sondern den schlimmsten Schaden stifteten, — sie sind zumteil durch krasse Verkehrtheit erheiternd (so die „36 Gründe gegen das deutsch-fremdsprachliche Uebersetzen", die einst in dieser Zeitschrift Freund Jäger in gebührender Weise besprochen hat); zumteil sind sie ebenso langweilig wie verkehrt; alle aber erscheinen bedeutungslos gegenüber den Unterrichtserfahrungen. Wer verschiedenes Verfahren in der Praxis während mehrerer Jahre kennen gelernt hat, einerseits schriftliche (auch mündliche) lateinische und griechische Uebungen in jeder Woche bis in die Oberprima hinein, andererseits ihr nur sporadisches Vorkommen oder gar gänzliches Aufhören in den oberen Klassen, der weiß, bei welcher Methode die Lektüre der Klassiker in den Sekunden und Primen sicherer

vorwärts schreitet und bei welcher es eher gelingt, derselben einen ausreichenden Umfang zu geben, ohne die Genauigkeit des Verständnisses zu opfern. Zurückdrängung jener Uebungen im klassischen Unterricht ist eine noch viel bedenklichere Schädigung desselben, als die Entziehung einer Anzahl von Lehrstunden. Durch diese wird allerdings unmöglich gemacht, die gleichen Ziele, wie früher, zu erreichen; Vernachlässigung der sprachlichen Uebungen aber führt zu einem den Zwecken des Gymnasiums widersprechenden dilettantischen Treiben. — Doch über das Thema der Anwendung der antiken Sprachen im Unterricht soll ja in der diesjährigen Versammlung des Gymnasialvereins zu Bremen ausführlich verhandelt werden. Wir dürfen sicher hoffen, daß der dabei stattfindende Erfahrungs- und Gedankenaustausch für die wichtige Frage förderlich sein wird.[1]) —

Ein Wort der Verständigung scheint endlich noch nötig zu einer Bemerkung, die Wendt im Eingang seiner Erörterung macht. „Wenn die Männer, die ebenso denken, wie diese [d. h. wie solche, die schwere Bedenken gegen die neuen preußischen Lehrpläne geäußert], — wenn jene Männer in der Berliner Konferenz v. J. 1890 nicht mit der Festigkeit und Deutlichkeit das Wort ergriffen haben, welche die Wichtigkeit des Gegenstandes verdiente, so weiß jeder, woran das lag." Mit diesen Worten einen Vorwurf gegen Zeller, Schrader, Jäger, Kropatscheck und die anderen Gesinnungsgenossen, zu denen ich mich gleichfalls rechne, erheben zu wollen, lag Wendt sicher fern. Aber ich erinnere mich, daß von anderer Seite merkwürdigerweise die starke Verkürzung des klassischen Unterrichts in den neuen Lehrplänen als von uns wesentlich mitverschuldet bezeichnet worden ist. Dem gegenüber will ich auf folgende Thatsachen hinweisen.

Die erste Stundenzahl-Frage, die uns am 12. Dezember zur Abstimmung vorgelegt wurde, ging dahin, ob die Gesamtzahl der Unterrichtsstunden in den Gymnasien zu vermindern sei. Ich stimmte mit Nein, hatte mich auch vorher mit aller Bestimmtheit gegen die Vorstellung von allgemeiner Ueberbürdung ausgesprochen. Aber die Verneinenden blieben leider in der Minderheit. Dieser Beschluß war der Ursprung dessen, was ich mit vielen beklage. Nicht Schüler, nicht Lehrer, überhaupt Niemand hat von der Verminderung der Gesamtstundenzahl einen Vorteil gehabt, alle nur Schaden — mit Ausnahme des Finanzministeriums.

Sodann handelte es sich darum, ob das beschlossene Minus durch Subtraktion von den klassischen oder den nichtklassischen Stunden oder beiden verwirklicht werden solle. Hier wurde zweimal abgestimmt, einmal auf die Frage, ob die Verminderung garnicht auf den klassischen, sondern nur auf den anderen Unterricht fallen solle, was 11 bejahten, 32 verneinten. Unter den Letzteren befand auch ich mich, und noch gegenwärtig bin ich überzeugt, daß diejenigen sich täuschten, welche meinten, eine stärkere Reduktion der Gesamtstundenzahl in den preußischen Gymnasien hätte sich durchführen lassen, ohne daß dabei an die klassischen Stunden irgendwie gerührt worden wäre.[2]) Die zweite Abstimmung galt der Frage: „Soll die Verminderung teils auf die alten Sprachen, teils auf andere Fächer fallen?" Hier verneinten 9 und zwar in dem Sinn, daß die Subtraktion lediglich auf die alten Sprachen fallen solle. Die übrigen 34 bejahten die Frage, so die Schulmänner Albrecht, Bertram, Deiters, Eitner, Frick, Hartwig, Hornemann,

[1]) Insonderheit wird dabei auch zu erwägen sein, welche Arten von sprachlichen Übungen am zweckdienlichsten sind. P. Cauer hat jüngst wieder die Anleitung zu freiem Gebrauch jedenfalls des Lateinischen als wünschenswert bezeichnet. Ich habe auf der Berliner Konferenz mit denen gestimmt, welche den lateinischen Aufsatz nicht weiterhin als Abiturientenarbeit festgehalten wünschten, weil ich zu der Überzeugung gelangt war, daß durch die Rolle, welche dieser Aufsatz in der Reifeprüfung spielte, die Praxis des lateinischen Unterrichts vielfach auf Abwege geraten sei. Aber als Übungen können auch ferner freiere lateinische Arbeiten zweifellos gute Dienste leisten (haben dies auch an badischen Anstalten gethan), und sie werden von nicht wenigen Schülern lieber geleistet werden, als Übertragungen aus dem Deutschen.

[2]) Der preußische Gymnasiallehrplan vor 1891 wies den vier obersten Jahreskursen wöchentlich zusammen 62 nichtklassische wissenschaftliche Stunden zu, 3 weniger als der württembergische, 4 weniger als der badische Lehrplan hat; und als Grundsatz bei Festsetzung der Zeit für die nichtklassischen Lehrgegenstände muß jedenfalls stets gelten, daß denjenigen Fächern ihre Wirkungsfähigkeit durchaus gewahrt bleibt, welche geeignet sind, die geistigen Kräfte der Jugend in wesentlich anderen Richtungen auszubilden, als dies durch den altsprachlichen Unterricht geschieht (natürlich mit der Beschränkung, daß dabei nicht Ziele verfolgt werden dürfen, die in der Aufgabe der gymnasialen Erziehung nicht begründet sind).

Jäger, Klix, Kruse, Pähler, Schauenburg, Schiller, Schrader, Schulze, Volkmann und meine Wenigkeit (von Nichtschulmännern gehörten zu der Majorität außer anderen Hinzpeter, Kopp, Kropatscheck, Paulsen, Zeller).

Inwiefern entsprechen nun aber die neuen preußischen Lehrpläne diesen Mehrheitsbeschlüssen? Die Reduktion der Gesamtstundenzahl wurde eingeführt, in dem Umfang von 16 wöchentlichen Stunden in allen 9 Kursen zusammengenommen. Dem Beschluß jedoch, daß die Verminderung teils auf den klassischen Unterricht, teils auf andere Unterrichtsgegenstände fallen solle, ist so wenig entsprochen worden, daß die alten Sprachen nicht bloß die sämtlichen Reduktionskosten tragen mußten, sondern auch die Kosten für Vermehrung der Stundenzahlen anderer Unterrichtsfächer. Minister von Goßler hatte bei Erörterung des Abstimmungsmodus in der bezeichneten Sitzung erklärt: „Ich habe, ehrlich gesagt, es für unmöglich gehalten, daß die Ansicht aufgestellt werden könnte, die alten Sprachen allein hätten [bei Herabsetzung der Gesamtstundenzahl] die Kosten zu tragen.“ Jetzt war Thatsache geworden, was dem Minister sogar als Vorschlag unmöglich schien. Die Majorität der Konferenz aber war an dieser Gestaltung der Sache jedenfalls durchaus unschuldig.

Daß die altsprachlichen Stunden in Preußen 1891 zu stark reduziert worden seien, kann insofern für eine auch von der preußischen Unterrichtsverwaltung geteilte Anschauung gelten, als später gestattet wurde, die Zahl der wöchentlichen Lateinstunden in den drei oberen Kursen wieder um je eine zu erhöhen. Ein Weitergehen in dieser Richtung wird nicht leicht sein, vor allem deshalb, weil jede erheblichere Wiedervermehrung der Gesamtstundenzahl sich zugleich zu einer finanziellen Frage gestaltet; doch sehr wünschenswert erscheint wohl allerdings allen Vertretern der humanistischen Schulstudien eine weitere Annäherung an den früheren Besitzstand des klassischen Unterrichts. Denn daß man unter übrigens gleichen Umständen mit 62 wöchentlichen Lateinstunden nicht dasselbe erzielen kann, wie mit 77 (oder gar das Gleiche, wie mit den vor 1882 zur Verfügung stehenden 86), ist so sicher, wie daß $2 \times 2 = 4$ ist, und die jetzt eingetretene Verkürzung des klassischen Unterrichts ist keineswegs bloß im Interesse dieses selbst zu bedauern, sondern sehr viel mehr noch deswegen, weil durch eine Einengung des Gebiets, auf dem die Schüler des Gymnasiums in erster Linie ihre Kräfte üben und entwickeln sollen, die Erreichung des spezifischen Zwecks dieser Anstalten beeinträchtigt wird. Doch möchte ich auch hier als eine Überzeugung, die ich aus der vorjährigen Kenntnisnahme klassischen Unterrichts in mehreren preußischen Gymnasien gewonnen habe, aussprechen, daß pessimistisches Verzweifeln an der Möglichkeit, auf den preußischen Anstalten im klassischen Unterricht bei seiner gegenwärtigen Stundenzahl noch etwas der Mühe wertes zu erreichen, ganz entschieden unbegründet ist. Ich habe mancher Lehrstunde auch in oberen Klassen beigewohnt, die ein klares Zeugnis gegen diese Vorstellung ablegte[1]).

Schließlich will ich nicht verfehlen, auf einige Veröffentlichungen neuerer Zeit, die Wendt gelegentlich berührt, auch meinerseits hinzuweisen. Die Grammatica militans von P. Cauer (Berlin bei Weidmann 1898. 161 S., 3 Mk. 60 Pfg.), die allerdings wohl den Uebergang von der pressa zur triumphans nicht bilden wird, aber in sehr zeitgemäßer Weise daran erinnert und durch treffliche, aus der Praxis der Schule erwachsene Ausführungen erläutert, was grammatischer Unterricht leisten kann und soll, — diese streitende Grammatik ist schon mehrfach Gegenstand öffentlicher Besprechung gewesen. Weniger bekannt scheint und doch ebenso kennenswert ist die Rede, mit der Cauer das Direktorat des städtischen Gymnasiums und Realgymnasiums zu Düsseldorf übernahm, „Ueber Wissen und Können“ betitelt und Kardinalpunkte des

[1]) So sollte nach meiner Meinung auch vom humanistischen Standpunkt eine radikale Änderung der Unterrichtsgestaltung in den preußischen Gymnasien nicht verlangt werden. Was verlangt werden muß und das dringendste Bedürfnis für die höheren Schulen Preußens ist, das ist eine Zeit der ruhigen Entwicklung nach den mehrfachen, zumteil in entgegengesetzter Richtung sich bewegenden Organisationsänderungen der letzten Jahrzehnte, daß nicht, wie ich das in schweizerischen Kantonen erlebt habe, die Schulreform in Permanenz besteht, der Wechsel das Dauernde ist, wobei außer anderem auch notwendig das verloren geht, was man mit Experimenten erzielen will, gesicherte Erfahrung.

Gymnasialunterrichts streifend (Gütersloh bei Bertelsmann 1899, 14 S. 30 Pfg.). Wir behalten uns vor, auf beide Schriften zurückzukommen, ebenso auf das von Wendt zitierte Buch von Evers „Auf der Schwelle zweier Jahrhunderte“ (bei Weidmann 1898. 240 S., 5 Mk. 60 Pfg.), auf das wir schon im letzten Heft S. 189 aufmerksam gemacht haben und von dem wir jetzt nur sagen möchten, daß die, welche den Einteilungen, Unter- und Unteruntereinteilungen abhold sind, sich nicht durch das, was in dieser Richtung hier geschieht, abschrecken lassen möchten von dem reichen Inhalt Kenntnis zu nehmen. — Auch die Aufsätze von Geheimerat Münch in der Nationalzeitung, die von Wendt erwähnt werden, sind sicher beachtenswert, besonders die Beobachtungen des Unerfreulichen und Erfreulichen, was da ist. Unter Münchs Vorschlägen hat uns ebenso, wie Wendt, die Konstruktion höherer Schulen interessiert, in denen sich auf gemeinsamem altklassischen Fundament für die letzten Jahre eine Gabelung in eine altsprachliche, neusprachliche und naturwissenschaftlich-mathematische Linie vollziehen soll. Wir wollen hier die Frage der Zweckmäßigkeit oder Unzweckmäßigkeit solcher Organisation nicht anschneiden, aber darauf hinweisen, daß dieser der reformgymnasialen Gestaltung gewissermaßen entgegengesetzte Plan großenteils zusammentrifft mit einer Idee, die E. v. Sallwürk im „Daheim“ (1898 Nr. 19) geäußert hat und die in so täppisch-dummer Weise von Reformern angegriffen ist, daß der Autor sich jeder Antwort überhoben sah. Einen Anklang an solche Gestaltung enthält übrigens auch eine Schulform, die in den neuen preußischen Lehrplänen S. 8 als zugelassen bezeichnet wird, ein bis Untersekunda reichender gymnasialer Unterbau und eine von da an eintretende Teilung in Gymnasial- und Oberrealschulklassen. — Endlich wollen wir hier des Geschenkes gedenken, das uns der Verfasser des vorstehenden Aufsatzes in diesem Jahr mit seinen „Reden aus der Schule und für die Schule“ (Karlsruhe bei Gutsch, 152 S.) gemacht hat. Was Wendt als Leiter des Karlsruher Gymnasiums bei verschiedenen Anlässen öffentlich gesprochen, wird in erster Linie für seine Schüler und seine Mitarbeiter von hohem Werte sein, aber die Person des Redenden und der Inhalt seiner Worte schaffen diesen Reden eine über die genannten Kreise hinausgehende Bedeutung. Jeder litterarisch Gebildete wird mit Freude insbesondere die formvollendeten Ausführungen lesen, in denen die Deutschtum und Griechentum verknüpfenden Fäden aufgezeigt sind. Nur in einer Beziehung waren wir durch diese Veröffentlichung enttäuscht. Wir hatten nach einem Gespräch mit dem Autor ein Buch gehofft, in dem auch seine zahlreichen pädagogischen, in Zeitschriften verstreuten Besprechungen und Aufsätze Aufnahme gefunden hätten, die neben reicher methodologischer Belehrung ein interessantes Stück pädagogischer Kriegsgeschichte bieten würden und Sammlung und Wiederabdruck wahrlich in hohem Maße verdienen. Nun, wir hoffen, das Vermißte folgt nach, und vielleicht war die Trennung der Reden von den Aufsätzen das Richtige.

Uhlig.

Der Wert der klassischen Schulstudien nach dem Urteil der Gebildeten.

Es ist für mich immer von Interesse, in den Ferien, wo ich in anderen, auch außerdeutschen Gegenden weilend mit den verschiedenartigsten Menschen in Berührung komme, mich mit diesen darüber zu unterhalten, welcher Wert für unsere heranwachsende männliche Jugend der Beschäftigung mit dem klassischen Altertum beizumessen sei. Auch im vorigen Jahr bot mir mein Ferienaufenthalt in Südtirol mannigfache Gelegenheit, Urteile über dieses Thema zu hören und von Leuten verschiedenster Stände aus Norddeutschland, Bayern und Österreich. Ich will im Folgenden Einiges von dem, was ich bei solchen und anderen Gelegenheiten aus dem Munde von Nichtfachmännern gehört, mitteilen. Andere werden gewiß Ähnliches vernommen haben. Doch voraus eine allgemeine Bemerkung.

Ich gehöre nicht zu denen, die da meinen, die Laien hätten gar kein Urteil über die Angelegenheiten der Schule, und es sei eine Anmaßung, wenn sie sich

ein solches zutrauten; sondern ich glaube, daß wir Schulmänner uns angelegen sein lassen sollen, Urteile der Laienwelt über Schulfragen kennen zu lernen, einmal weil jedem Stand mehr oder minder die Gefahr der Einseitigkeit naheliegt, und zweitens, weil doch die Eltern entschieden ein Recht haben, gleichfalls gehört zu werden, wo es sich um das Wohl und Wehe ihrer Kinder handelt. Beim besten Willen von jener Seite zu lernen habe ich aber wiederholt zwei ungünstige Erfahrungen gemacht. Einmal die, daß Urteile, welche mir entgegentraten, keineswegs selbständige, auf eigenem Nachdenken beruhende waren, sondern ihre Quelle in Äußerungen der Tagespresse hatten, die ihrerseits ebenfalls keineswegs auf eigener gründlicher Beobachtung und Erwägung beruhten. Zweitens die Erfahrung, daß Urteile von Eltern lediglich der Niederschlag von dem waren, was ihre Kinder ihnen aus der Schule zugetragen, und dem, was sie mit ihren Kindern Unerfreuliches während der Schulzeit erlebt hatten; auch bei hochgebildeten Eltern ist das Abwälzen der Schuld von ihren Söhnen und sich selbst auf die Schule, sowie das Verallgemeinern einzelner Vorkommnisse häufig zu finden. Indes neben dem Unerquicklichen und Wertlosen, was der Lehrer infolge dieser Umstände aus Laienmund oft zu hören bekommt, finden sich doch auch recht wertvolle Urteile und Äußerungen, und so bin ich meinem Grundsatz, von Laien soweit möglich zu lernen, nicht untreu geworden. Ordnen wir einmal, was wir mitteilen wollen, nach den Ständen der Urteilenden und beobachten wir bei den gelehrten Berufen die an den Universitäten übliche Reihenfolge.

Zunächst also: Was sagen die Theologen über den Wert der klassischen Studien auf den höhern Schulen? Ich meine hier nur die protestantischen Theologen. Mit katholischen habe ich zu wenig Berührung gehabt, um über ihre Meinung in dieser Sache etwas Bestimmtes sagen zu können. Bei den protestantischen aber herrscht wohl Einstimmigkeit darüber, daß die Erlernung der lateinischen sowohl wie der griechischen Sprache an den Gymnasien auf jeden Fall für alle diejenigen, die mit Nutzen und Erfolg die theologischen Universitätsstudien betreiben wollen, unerläßlich sei, und zwar nicht allein deshalb, weil das N. T. in griechischer Sprache und sehr wichtige Stücke der patristischen Litteratur lateinisch geschrieben sind. Kenntnis des klassischen Altertums sei notwendig, so sagt man, auch vom kulturhistorischen Gesichtspunkte aus, weil ein gründlich gebildeter Theologe die geistigen Kräfte kennen müsse, die vor dem Eintritt des Christentums die Welt beherrscht und bei Ausbreitung und Befestigung desselben immerhin von bedeutendem Einfluß gewesen sind. Auch reiche der Geist des klassischen Altertums so vielfach in das Kulturleben der heutigen Zeit hinein, daß ein Theologe ohne genauere Kenntnis desselben nicht im Stande sei, unsere Zeit zu verstehen, geschweige denn einen Einfluß auf sie auszuüben. Für die Exegese der Bibel aber bedarf der Theolog dringend der philologischen Schulung durch eindringende Interpretation der klassischen Schriftsteller. Ferner ist Verständnis für dogmatische Fragen ohne Studium der Philosophie nicht denkbar; für die Philosophie sind aber die Griechen mehr als für ein anderes Fach die grundlegenden Schöpfer: niemand versteht die neuere Philosophie ohne Studium des Plato und Aristoteles. Endlich sollen die Theologen auch Redner sein, und eine rhetorische Schulung bietet die Beschäftigung mit den antiken Schriftstellern in hervorragendem Maße. Kurz der Theologe kann des klassischen Altertums für seine Bildung nicht entraten, auf Schritt und Tritt bedarf er desselben als einer unentbehrlichen Stütze. Wie sehr hat auch Melanchthon vor allem die Theologen immer ad fontes gewiesen! Und darunter verstand er nicht nur die heil. Schrift, sondern auch die klassischen Schriftsteller. Und in dem Sinne bleibt sein Wort immer wahr und beherzigenswert, welches auf dem Sockel seines Denkmals in Wittenberg steht: cum ad fontes te contuleris, Christum sapere incipies. Und nicht bloß ist unter den Theologen eine Stimme darüber, daß das

Studium der alten Sprachen für diesen Beruf unentbehrlich sei, sondern man hört auch vielfach die Meinung in theologischen Kreisen aussprechen, der gymnasiale Betrieb jenes Studiums sei durch die neusten Verordnungen, namentlich für das Lateinische, allzusehr beschränkt zum Schaden einer gründlichen Ausbildung des jungen Nachwuchses, im Gymnasium werde jetzt zu vielerlei neben einander gelehrt, die Erlernung der klassischen Sprachen müsse die Hauptsache bleiben, man habe den Forderungen der „modernen Zeit" zu viel Konzessionen gemacht.

Ähnlich steht es mit den Juristen. Auch sie begehren wohl ziemlich allgemein das Studium der klassischen Sprachen zur Vorbildung ihrer Berufsgenossen und zwar nicht bloß, um das corpus iuris und die Pandekten lesen zu können: denn dazu bedürfte es wohl nicht eines solchen Apparates, wie das Gymnasium ihn auch jetzt noch trotz Aufgebung des lateinischen Aufsatzes und der Übung im Lateinsprechen bietet; von der Erlernung der griechischen Sprache ganz zu schweigen. Nein, es handelt sich hier um die ganze geistige Schulung, die durch die Erlernung der alten Sprachen und durch die Lektüre der antiken Schriftsteller gewonnen wird. Die scharfe Distinktion, die praezise, klare Ausdrucksweise, wie beides für den Juristen dringend notwendig ist, wird am allerbesten durch Beschäftigung mit den alten Sprachen gewonnen; auch vermag derjenige, der in diese sich eingelebt hat, ihre eigentümlichen, vom Deutschen zum Teil so sehr abweichenden Gesetze erfaßt und sie anzuwenden erlernt hat, leichter und gewandter die Muttersprache zu beherrschen. Unter den antiken Schriftstellern sind speziell die griechischen und römischen Redner für den künftigen Juristen eine treffliche Vorschule der rednerischen Thätigkeit. Endlich ist doch auch die Kenntnis des römischen Rechts, seiner Entstehung und allmählichen Fixirung und Handhabung in der republikanischen Zeit für einen Juristen unerläßlich. Und woraus könnte derselbe wohl eine lebendigere Anschauung davon gewinnen, als aus den gerichtlichen Reden Ciceros? So fordern auch die Juristen, wenigstens ihre große Mehrzahl, die klassische Bildung für ihre Berufsgenossen nach wie vor nachdrücklich.

Anders als mit ihnen und den Theologen steht es mit den Medizinern. Hier gehen die Meinungen über unser Thema sehr auseinander. Es giebt manche unter ihnen, die von den klassischen Studien für ihre Fachgenossen nichts wissen wollen; höchstens konzedieren sie die lateinische Sprache, aber sie wollen daneben einen breiten Raum für die Naturwissenschaften, Physik, Chemie und Mathematik, also etwa das, was heutzutage in den Realgymnasien gelehrt wird. Darum treten sie auch dafür ein, daß den Abiturienten dieser Schulen die Berechtigung zum Studium der Medizin gewährt wird. Sie sagen, durch die Beschäftigung mit den alten Sprachen und durch das Einleben in die alte Welt würden die zukünftigen Mediziner allzusehr gewöhnt, im Abstrakten zu leben, und somit dem Beobachten der Wirklichkeit entfremdet. Für den Mediziner komme es aber vor allem darauf an, empirisch beobachten zu lernen; und durch die Naturwissenschaften werde diese Fähigkeit viel besser geübt. Und was der Mediziner an allgemeiner Bildung um seiner gesellschaftlichen Stellung willen nötig habe, dazu brauche man nicht die klassischen Studien, wie sie die Gymnasien betrieben. Dazu reiche die Kenntnis der deutschen Litteratur, Geschichte und vielleicht etwas Latein hin. Zur Erklärung und Übersetzung der vielen lateinischen Ausdrücke in der Botanik und der griechischen in der Medizin bedürfe es keiner gründlichen Erlernung der beiden Sprachen. Diese letztere Behauptung ist, um dies gleich hier einzufügen, ohne weiteres zuzugeben. Wenn keine andere Gründe für die Erlernung der antiken Sprachen von Seiten der Mediziner sprächen, könnte man die Forderung gymnasialer Vorbildung für diesen Beruf ohne Gewissensbisse fallen lassen.

Jedoch neben den Ärzten, deren Meinung wir eben citiert, giebt es solche, die den Wert der klassischen Studien für ihre Berufsgenossen voll anerkennen. Es sind das

meist solche, die neben den notwendigen Fachkenntnissen sich eine allgemeinere Bildung, besonders auf dem philosophischen Gebiet angeeignet haben. Diese betonen bei der Bildung durch die klassischen Sprachen einmal die formale Seite, die durchaus nicht durch die Naturwissenschaften zu ersetzen sei, erklären, daß man den Wert derselben für die Bildung in weiten Kreisen überschätze, vielfach höher schätze, als die berufsmäßigen Vertreter selbst es thun. Andererseits legen sie auch hohen Wert auf den Inhalt der klassischen Schriftsteller, namentlich der griechischen, und möchten die Lektüre derselben für den künftigen Mediziner durchaus nicht missen. Gerade da ihre speziellen fachwissenschaftlichen Studien einen durchaus realistischen Charakter hätten, bedürfe es auch für den Arzt der Bekanntschaft mit der Welt, die das Studium der Antike uns aufthue.

Wir geben im Folgenden einem Arzt der letzteren Richtung selbst das Wort. Er ist Psychiater, ein Schüler Mendels, besitzt neben der fachmäßigen Bildung eine auf sorgfältigem Studium beruhende Kenntnis der antiken und modernen Philosophie, kommt vermöge seines Berufes mit den verschiedenartigsten Leuten aus den verschiedensten Ständen in Berührung, ist aus kaufmännischen Kreisen hervorgegangen, also aus solchen, die den klassischen Studien eher abhold als freundlich gegenüberstehen. Mit ihm habe ich über das Thema, das uns hier beschäftigt, eine Korrespondenz geführt und teile aus ihr das Bedeutsamste mit. „Sie wissen, schreibt er, daß ich absolut von der Notwendigkeit humanistischer Vorbildung auch für uns Ärzte überzeugt bin, und meine Ansicht geht dahin, daß heutzutage über den Wert oder Unwert dieser Dinge die einfältigsten Urteile im Publikum Mode geworden sind. Man geht dabei von einer ganz unbegründeten Überschätzung naturwissenschaftlicher Kenntnisse aus, ein Fehler, den die Naturwissenschaftler selbst kaum noch begehen, dem aber ein großer Teil des Publikums noch immer huldigt, das ja den Vorzug hat, die von den Kennern einer Sache abgelegten Dinge immer noch 30—50 Jahre länger als neueste Errungenschaften zu kultivieren. Augenblicklich befindet man sich nach meiner unmaßgeblichen Meinung auf unsern höhern Schulen in einer jämmerlichen Halbheit, und meine Überzeugung ist längst die, daß die Jungen, seitdem sie weniger Latein lernen, ganz gewiß noch schlechter Deutsch können. Ich halte es für ausgeschlossen, daß ein Schüler je die Disziplin und die Dressur des Geistes, die er durch die Erlernung des Lateinischen bekommt und auf die es doch abgesehen ist, — daß er diese je durch Erlernung naturwissenschaftlicher Daten erwerben könnte; da müßte man diese Sachen, also z. B. Chemie und Physik in einer Weise betreiben, wie man es nur auf der Universität kann, dann aber bekäme man Physiker und Chemiker, aber keine Menschen, die vermöge ihrer geistigen Disziplin im Stande sind sich selbständig auf jedem wissenschaftlichen Felde zu orientieren, darin zu arbeiten und überhaupt eine wissenschaftliche Frage in die Hand zu nehmen. Dabei sehe ich noch ganz von dem Inhalt antiker Bildung ab, der doch recht geeignet ist, „einem die Scheuklappen zu nehmen, mit denen der vielgerühmte moderne Mensch in diese Welt hineingeboren wird.“ Wer humaniora studiert hat, der kann nicht ganz ein Banause werden . . . Das möchte ich nicht erleben, daß eine amerikanistische Auffassung des Lebens und Bildungsideals in unserm Vaterlande maßgebend wird. Diese scheint mir vorzuliegen, wenn man an unsern Gymnasien, die Vorbereitungsschulen für Gelehrte und für das Salz der Nation sein sollen, Anforderungen stellt der Art, daß diese Anstalten Handwerkern und Gewerbetreibenden praktische Kenntnisse für das Leben mitgeben sollen. Ein kräftiger Wirklichkeitsgeist kann auch auf andere Weise gepflegt werden. — Ich finde den Unterschied zwischen Menschen, die von Gymnasien und die von anderen höheren Schulen kommen, immer heraus, und da trifft der Vorzug jene.“

Wir lassen nun endlich noch die Gewerbtreibenden, die Geschäftsleute, die Fabrikherrn und die Techniker, kurz alle, deren Denken und Arbeiten sich wesentlich

auf dem Gebiete des Praktischen bewegt, ihr Urteil über den Wert der klassischen Studien auf unsern höhern Schulen abgeben[1]). Auch hier sind wie bei den Medizinern, soweit wir haben erkunden können, die Meinungen sehr geteilt. Es giebt viele (und vielleicht bilden sie die Mehrheit wenigstens unter denjenigen, die in Folge eines geringeren Betriebes ihres Geschäftslebens auch nur einen geringeren Kreis des Lebens zu überschauen vermögen) — viele, welche nichts von den klassischen Sprachen für die Heranbildung der Leute ihrer Branche wissen wollen. Das Gymnasium in seiner jetzigen Gestalt bilde nur einseitig idealistische, für das praktische Leben unbrauchbare Menschen; die Zeit, die für das Lernen und die geistige Ausbildung besonders da sei, bis zum 17. resp. 20. Jahre, werde hingebracht mit Erlernung und Betreibung von Dingen, die einer abgestorbenen Welt angehörten, und gingen also verloren für die Erlernung der Dinge, die das moderne Leben mit seinen Maschinen, seiner Benutzung der Dampfkraft und der Elektrizität, so dringend erfordert. Sollte der Jüngling das alles sich erst später, nachdem er das Gymnasium absolviert, aneignen, dann stehe er hinter denen zurück, die diese Jahre gleich zur Erlernung der für den Beruf notwendigen Kenntnisse benutzt hätten, ja er sei vielfach dazu durch seine Schulung auf dem Gymnasium mehr oder weniger untüchtig geworden. Er müsse so schnell als möglich auf das Ziel los, alles bei Seite lassen, was ihm dazu direkt nicht diene, kurz, was der Arzt da oben „das amerikanistische System" genannt hatte, das ist das Wahre; die Nützlichkeit allein habe zu gebieten bei der Heranbildung der Jugend, nur dann stehe diese wirklich im Leben, gebiete einst und regiere die Welt, schaffe sich ein nicht nur hinreichendes, sondern auch „brillantes" Auskommen, das ein genußreiches Leben ermögliche. Weg also mit diesem Zopf der antiken Bildung: der hemmt eher den reichen Strom des modernen Lebens, als daß er ihn fördert!

Indes giebt es unter den Leuten des gewerblichen Lebens auch andere, die die durch Erlernung der klassischen Sprachen gewonnene Geistesbildung zu schätzen wissen und sie auch für die heranwachsende Jugend ihres Standes nicht missen möchten. Von solchen habe ich es wiederholt aussprechen hören, daß sie den jungen Leuten, die sie von Gymnasien erhielten, vor denen aus anderen höheren Schulen durchaus den Vorzug gäben. Sie sagen, dieselben seien wohl zunächst ungeschickter und ungewandter im Anfassen der praktischen Aufgaben, die in dem gewerblichen Leben an sie heranträten, es dauere einige Zeit, bis sie sich zurecht fänden. Das sei auch begreiflich: denn der Kontrast zwischen dem Schulleben, wo sie sich vorwiegend in der Welt der Abstraktion, in einer idealen Welt bewegt, und dem Leben der nüchternen Wirklichkeit, in das sie nun eingetreten, sei außerordentlich groß. Jedoch trete bei genauer Beobachtung ziemlich bald zu Tage, daß sie, falls überhaupt eine praktische Befähigung bei ihnen vorhanden sei, die Aufgaben, die ihnen gestellt würden, rascher, gründlicher und umsichtiger erfaßten. Der Geist werde offenbar, so schließt man, auf den Gymnasien durch die Erlernung der klassischen Sprachen elastischer und freier. Und der Gymnasiast lerne mehr von höherem Gesichtspunkt aus die Dinge anschauen, besitze die Fähigkeit des weiteren Blickes, möge man ihn hinstellen, wohin man wolle, auch im gewerblichen Leben. Dazu komme, daß er auch meistenteils eine idealere Auffassung des Lebens mitbringe, nicht so leicht in der Alltäglichkeit untergehe. Er sei also im allgemeinen auch zuverlässiger, fasse seine Pflicht ernster und tiefer, sei in jeder Beziehung selbständiger, kurz habe mehr die Anlage und Gewähr eines Charakters, der freilich nicht so gefügig, aber für Lösung schwieriger Aufgaben auf jeden Fall brauchbarer sei.

[1]) Zu dem Folgenden mag verglichen werden, was jüngst Martin „Der höhere forstliche Unterricht" (Leipzig, Teubner) in § 2 über die Schulbildung der höheren Forstbeamten sagt.
U.

Fassen wir alles Gesagte zusammen, dann will uns scheinen, als ob die Mehrzahl der wirklich Gebildeten, derjenigen, die ein eigenes Urteil haben, tiefer über das, was dem geistigen Leben unseres Volkes frommt, nachgedacht haben und nicht der landläufigen Meinung folgen, wie sie die gewöhnliche Tagespresse bringt, — als ob die Mehrzahl dieser noch entschieden wünsche, daß unsere jungen Leute, soweit sie berufen sind eine leitende Stellung in unserm Volke einzunehmen, eine Schulung durchmachen sollen, wie sie die humanistischen Gymnasien bieten.

Nur darüber werden auch aus diesen Kreisen öfter Stimmen laut, daß der Methode, die an den Gymnasien herrsche, noch mancher Mangel anhafte. Wir gedenken hier das ganze, weite Feld von Erörterungen, das sich damit eröffnet, nicht zu betreten, sondern nur zwei Punkte zu besprechen.

Zunächst sagt man, unsere Schüler erreichten es beim Verlassen der Schule nach dem Abiturientenexamen trotz aller Beschäftigung mit Fremdsprachen bei der Lektüre sovieler klassischer Schriftsteller der Antike und der Neuzeit, sehr häufig nicht, sich auch nur einigermaßen gewandt in freier Rede deutsch auszudrücken. Und das müsse man doch von einem gebildeten jungen Menschen vor allem verlangen. Da müsse doch etwas fehlerhaft sein. Man sehe, es sei noch ein Rest von einseitiger grammatischer Dressur zu überwinden, die, statt den Geist frei zu machen, ihn gerade in Fesseln schlage.

Ich lasse wieder jenen Arzt sprechen, dessen Worte ich oben citiert habe. Er ist, wie wir gesehen, ein Verehrer des klassischen Altertums, weiß den hohen Wert desselben für die Heranbildung unserer männlichen Jugend wohl zu würdigen: um so mehr werden wir auf ihn hören, wo er von Mängeln redet, die der Methode auf unsern Gymnasien nach seiner Meinung noch anhaften. Er schreibt folgendermaßen: „Eins füge ich noch hinzu. Ich habe es immer als außerordentlichen Mangel empfunden, den ich bis in mein jetziges Alter nicht habe überwinden können, daß man von der Schule aus nicht genügend an den Gebrauch der freien Rede gewöhnt worden ist. Für mich lag die Sache, wie vermutlich auch bei vielen andern, dadurch noch schlimmer, daß die häuslichen Verhältnisse nicht entgegenwirken konnten. So bin ich meine Befangenheit und Schüchternheit nicht losgeworden, trotzdem ich sie für eines Mannes unwürdig halte. Dabei habe ich sehr viel deklamiert und auch mit einigem Erfolge, das nutzt aber für die eigene Rede nur sehr wenig. Ich meine, daß wir darin sehr weit vom hellenischen Bildungsideal entfernt sind. Ich würde meine Jungen, wenn ich Primaner zu bilden hätte, damit mächtig zwiebeln und würde unerbittlich in meinen Anforderungen sein. Keiner dürfte Geschichte erzählen und überhaupt einen längeren Vortrag anders halten, als vorn vor versammelter Mannschaft, und ich würde ihm nicht einmal das Katheder als Tisch gegen seine Feinde[1]) erlauben."

Es ist nicht zu leugnen, daß in dem, was wir da hören, Wahres liegt, obwohl das Urteil des Arztes sich wesentlich auf seine Erfahrungen aus der Schülerzeit stützt, und in mancher Beziehung eine Änderung zum Bessern schon eingetreten ist. Doch ist gewiß unbestreitbar, daß die Schüler vielfach zu eignem Erfassen und freier Wiedergabe des in den Klassikern Gelesenen in mündlicher oder schriftlicher Rede, noch nicht geführt werden. Und doch nur dann kann es gelingen, sie aus der Befangenheit zu erheben, in die sie nur zu leicht durch die den Sinn der einzelnen Worte in genaue Erwägung ziehende Übersetzungsweise geraten, welche wir ja auch aufs strengste verlangen müssen und von der wir der Jugend nichts ersparen dürfen. Und noch auf Eins möchten wir aufmerksam machen, was alle Lehrer der höhern Schulen,

[1]) Nach der Lutherschen Übersetzung von Psalm 23,5: „du bereitest vor mir einen Tisch gegen meine Feinde," wo die genaue Übertragung lautet: „gegenüber von meinen Feinden." Bekanntlich ist auch die ganze Stelle anders aufzufassen. W.

auch die Historiker, Religions-, deutschen und mathematischen Lehrer angeht, vornehmlich aber doch die klassischen Philologen. Wir meinen die pädagogische Regel, daß man als Lehrer so wenig als möglich selbst reden, sondern den Schüler so viel als möglich zu Worte kommen lassen, zu reden nötigen soll. Nur so kommen seine Worte wie Gedanken in Fluß; und der Lehrer hat zugleich dabei die Kontrolle darüber, ob das, was er den Schülern gegeben, verstanden ist, in die eigene Rüstkammer aufgenommen. Die geistige Trägheit, die doch bei den meisten Schülern größer ist, als man denkt, wird aufgerüttelt, die Schüchternheit, wie sie so vielen unserer Schüler, namentlich in mittleren und kleineren Städten, eigen ist, allmählich gehoben, und andrerseits auch der naseweisen Vorlautheit, wie sie in größeren Städten und namentlich in Berlin bei Söhnen aus höhern Ständen zu Tage tritt, ein kräftiger Riegel vorgeschoben. Das Denken wird geweckt und zugleich geregelt durch den Zwang, dem Gedanken auch sofort einen adäquaten Ausdruck zu geben. Die Befangenheit einerseits und das Gefühl der Verantwortlichkeit für das, was man redet, andrerseits wird auch dadurch gesteigert, daß alles vor den Mitschülern geredet wird, die durch ihr Gelächter unter Umständen in heilbringender Weise Kritik üben. Das von dem Arzte vorgeschlagene Verfahren des Vortretenlassens halten wir gleichfalls für nützlich. Da muß denn auch auf Körperhaltung und vieles andere noch geachtet werden, was doch alles auch für das Leben eine nicht zu unterschätzende Bedeutung hat. Das heutige Leben verlangt mit zwingender Gewalt die Fähigkeit aus sich herauszugehen, Rechenschaft zu geben von seiner Überzeugung. Und wenn nun unsere höhern Schulen und speziell die Gymnasien nicht erreichen, daß diejenigen, die sie als reif entlassen, Rede und Antwort stehen können über das, was ihren Geist bewegt, wenn sie nicht als Führer des Volkes, die sie doch sein sollen, hintreten können vor dasselbe und die zeitbewegenden Fragen in klarer, allgemein verständlicher Weise erörtern können, dann liegt ein Mangel vor. Doch, wie schon oben gesagt, einsichtige Lehrer haben dies längst eingesehen und arbeiten auf alle Weise darauf hin, daß diese berechtigte, früher allzusehr übersehene oder wenigstens allzusehr in den Hintergrund gestellte Forderung voll und ganz erfüllt werde. Unser Wunsch geht nur dahin, daß man dieselbe noch allgemeiner als berechtigt anerkennt und unausgesetzt in täglichem Bemühen an ihrer Erfüllung arbeitet, auch daß man von oben her immer wieder auf den Wert der wohlgeordneten, freien Rede hinweist und Mittel angiebt, wie sie gepflegt werden kann, und daß man bei dem Abiturientenexamen eine gewisse Fähigkeit in dieser Richtung als eine unbedingte Forderung für die Reife hinstellt[1]).

Als einen weiteren Mangel hört man, namentlich von Universitätsprofessoren, vielfach bezeichnen, daß die Schüler, die wir von den Gymnasien entlassen, es nicht verständen, rasch und sicher etwas, was ihnen vorgelegt wird, in seinen Eigentümlichkeiten zu erfassen und in seinen hervorstechenden Merkmalen zu bezeichnen.

Vorweg bemerke ich dazu: die Herrn Professoren von der Universität gehen vielfach in der Bemängelung der Vorbildung der ihnen von den Gymnasien überwiesenen Zöglinge viel zu weit. Sie kennen oft die Forderungen und die Ziele, die wir uns stecken müssen und die uns gesteckt sind, um die Grundlagen für das spätere Einarbeiten in eine Wissenschaft zu legen, aus der Praxis gar nicht, wissen nichts von den Hemmnissen der verschiedensten Art, die unserer Arbeit tagtäglich entgegentreten und die sich in den letzten Jahren aus verschiedenen Gründen eher vermehrt als vermindert haben. Auch ist zu sagen, daß die Gymnasialpädagogik in den letzten Jahrzehnten so wesentliche Fortschritte gemacht hat, daß es für einen Uni-

---

[1]) In Bezug auf diesen Punkt denken wir allerdings anders und stimmen mit dem überein, was Kropatscheck, Jäger und Wendt auf der Kölner Versammlung des Gymnasialvereins gesagt haben: sieh Hum. Gymn. VII 1896 S. 28—31. U.

ersitätsprofessor notwendig ist, sich eingehend mit diesen Änderungen der verbesser-
en Organisation und Methode bekannt zu machen, wenn er ein Urteil über die
ymnasiale Vorbildung abgeben will, das Beachtung verdient.

Jedoch das, was wir oben angeführt haben, scheint uns Erwägung deshalb
u verdienen, weil, was wir haben aussprechen hören, mit gewissen Erfahrungen,
ie wir selbst in der Praxis des Schullebens gemacht haben, übereinstimmt. Es ist
nir keine Frage, daß bei der fremdsprachlichen Lektüre, besonders der griechischen
ınd römischen Klassiker, unsere Schüler bis in die Oberprima hinein in Gefahr
ind, an dem einzelnen Worte zu kleben und die Übersicht über das Ganze aus
en Augen zu verlieren. Es sind doch bei Homer, Sophokles, Plato, Demosthenes,
on Thucydides ganz zu schweigen, bei Horaz, Tacitus und auch gelegentlich bei
Cicero so mancherlei Schwierigkeiten in Bezug auf die einzelnen Worte und Gedanken
u überwinden, daß wenigstens bei Schwächeren leicht die Kraft erlahmt, wenn
ıun auch der Zusammenhang verschiedener Gedankenreihen oder des Ganzen erfaßt
verden soll, wie dies bisweilen zu Tage tritt, wenn man an einen Schüler die Forderung
tellt, den Inhalt eines Abschnittes mit andern Worten wiederzugeben. Daraus
olgt, daß man sich hüten muß, zu schwierige Texte zu wählen, daß man
as Leichtere vorziehen, Schwereres entweder ganz bei Seite lassen muß oder
doch nur unter steter Beihülfe übersetzen lassen darf, und daß von Seiten des Lehrers
der Präparation des Einzelnen und dem Verständnis des Ganzen eine systematische
Anleitung zur Seite gehen muß. Fehlt diese, dann häufen sich für die Schüler
n den meisten Fällen die Schwierigkeiten so sehr, daß auch bei den befähigteren
Kraft und Freudigkeit ermatten, und das Endziel der Lektüre nicht erreicht wird.

Freilich ist aber auf der andern Seite auch die immer sich wiederholende Klage
der Lehrer über geistige Schlaffheit bei unserer heranwachsenden männlichen Jugend
nicht unberechtigt, daß die meisten alles mit Leichtigkeit, womöglich spielend erfassen
wollen, daß sie, wo irgend welche Schwierigkeiten entstehen, wo es Schweiß und Mühe
kostet, versagen und sich erst zur gewissenhaften Erfüllung ihrer Pflichten zwingen
lassen. Das hat z. T. seinen Grund in angeborenem Trägheitshange, z. T. aber
auch in der verweichlichenden Erziehung unserer Zeit. Die, die so klagen über
Mängel in der Ausbildung der Jünglinge auf den Gymnasien, haben meist keine
Ahnung davon, mit welchen Hindernissen wir alle Tage zu kämpfen haben, wie
der Geist der Zeit, der vor Allem auf Zerstreuung und Genuß ausgeht und ernster
Arbeit abhold ist, seinen dunkeln Schatten auch in das Schulleben wirft, wie die
Eltern der Schüler uns oft so wenig bei unserer ernsten Arbeit unterstützen, ja hindernd
entgegentreten durch allzugroße Nachsicht und Schwäche den Herren Söhnen
gegenüber, obwohl eben diese Eltern gern über mangelhafte Resultate der heu-
tigen Schulbildung klagen.

Doch wir unsererseits wollen kein Klagelied erheben, wir arbeiten auch ohne
Anerkennung: trotz der Hemmnisse, die manches Elternhaus, die Richtung der Zeit,
die überfüllten Klassen, die große Zahl der für gymnasiale Studien wenig geeigneten
Schüler bereiten, werden wir suchen auch auf dem Gebiet des klassischen Unterrichts
ein lohnendes Ziel zu erreichen, indem wir uns hüten, dem verkehrten Drängen nach
Erleichterung nachzugeben, aber andrerseits auch zur überwindung wirklicher Schwierig-
keiten überall unterstützend und ermunternd thätig sind und indem wir bei aller Strenge
im Verlangen genauen sprachlichen Verständnisses doch nie in einseitiger Weise die
grammatikalische Erklärungsweise üben, sondern die Schüler zugleich stets zu
lebendigem Erfassen der Gedankenzusammenhänge und des ganzen Schriftwerks
führen. Immerhin aber wird zum Gelingen unserer Arbeit wünschenswert sein,
daß zwischen Eltern und Lehrern stets und überall das Verhältnis gegenseitigen
Vertrauens Platz greife. —

Schließlich möchten wir zur Unterstützung eines Teils der oben vorgetragenen Gedanken auf die Stelle in Gustav Freytag's „Bildern aus der Deutschen Vergangenheit“ hinweisen, wo er in beredter und eindringlicher Weise von dem innerlichen Segen der gelehrten Bildung redet, die vom Ende des 18. Jahrh. der deutsche Mittelstand empfangen hat (IV. Bd. „Aus neuer Zeit“ S. 317 ff.). Durch sie habe jener einen entscheidenden Vorzug vor den anderen Ständen erhalten, und in diesem Vorzuge liege das Geheimnis der unsichtbaren Herrschaft, die das gebildete Bürgertum seit dieser Zeit über das nationale Leben ausgeübt habe, Fürsten und Volk umbildend, sich nachziehend. Wir können uns nicht versagen, Einiges aus dieser Partie des Freytag'schen Buches hier wörtlich anzuführen, da sie uns hochbedeutsam erscheint für die Beurteilung der besprochenen Fragen und, wenn auch bezüglich auf eine Zeit, die hinter uns liegt, doch mit deutlicher Sprache hinweist auf die Grundlagen, auf denen die Bildung beruht, die unser Volk groß und geistesmächtig gemacht hat.

Freytag sagt: „Sucht man das Besondere, was die Männer des gebildeten Bürgertums verbindet und von Anderen unterscheidet, so ist es nicht zumeist ihre praktische Thätigkeit in glücklicher Mitte, sondern ihre Bildung durch die lateinische Schule. Darin liegt der unübertreffliche Vorzug, das letzte Geheimnis ihres Einflusses. Niemand durfte das bereitwilliger anerkennen, als der Kaufmann und größere Gewerbthätige, der sich von unten heraufgearbeitet hatte und in ihren Kreis getreten war.“

„Mit Verwunderung erkannte er, wie seine Söhne unter der Beschäftigung mit lateinischer und griechischer Grammatik eine Schärfe und Schlagfertigkeit im Denken und Sprechen erhielten, die selten andere Thätigkeit dem heranwachsenden Manne gewährt. Die naturwüchsige Logik, die in dem kunstvollen Bau der alten Sprachen so ausgezeichnet zu Tage kommt, weckte schon früher den Scharfsinn und förderte das Verständnis aller geistigen Bildungen, die Masse des fremdartigen Sprachstoffs kräftigte unübertrefflich das Gedächtnis.“

„Noch mehr aber belebte der Inhalt jener entfernten Welt, welche dem Lernenden aufgeschlossen war. Noch immer stammte ein sehr großer Teil unserer geistigen Habe aus dem Altertum. Wer recht verstehen wollte, was um und in ihm lebendig wirkte, vielleicht längst Gemeingut aller Klassen des Volkes geworden war, der mußte bis zu dem Quell hinabsteigen. Und die Bekanntschaft mit einem großen abgeschlossenen nationalen Leben, das Verständnis einiger Lebensgesetze, seiner Schönheiten und Beschränktheit verlieh eine Freiheit im Urteil über Zustände der Gegenwart, die durch nichts anderes ersetzt werden konnte. Wem die Seele durch die Dialoge des Plato erwärmt worden war, der mußte mit Verachtung auf den beschränkten Glaubenseifer der Mönche herabsehen, und wer mit Entzücken die Antigone in der Ursprache gelesen hatte, der durfte mit berechtigter Nichtachtung „die Sonnenjungfrau“ bei Seite legen.“

„Das Wichtigste von allem aber war die besondere Art des Lernens auf lateinischen Schulen und Universitäten. Nicht das gedankenlose Aufnehmen eines überlieferten Stoffes, sondern das Selbstsuchen und Selbstfinden ist das Lebenweckende in jedem Lernen. In den höheren Klassen des Gymnasiums und auf der Universität wurde der Studierende der Vertraute des suchenden Gelehrten. Gerade die Streitfragen, die seine Zeit am meisten bewegten, die Forschungen, welche als unbeendet am kräftigsten anspannten, wurden ihm am liebsten mitgeteilt. So drang der Jüngling als ein frei Suchender in den Mittelpunkt des grünenden Lebens ein, und wie sehr ihn sein späterer Beruf von eigenem Forschen entfernt hielt, er hatte das beste und letzte Wissen, die höchsten Errungenschaften seiner Zeit in sich aufgenommen und war sein ganzes Leben lang in den großen Fragen der Wissenschaft und des

Glaubens zum Urteil befähigt, indem er allen neuen Bildungsstoff nach den Gesichtspunkten, die er gewonnen, annahm oder abwies. Auch daß die gelehrte Schule für das praktische Leben so wenig vorbereite, war keine stichhaltige Klage. Der Kaufmann, der seine Söhne von der Universität auf den Stuhl des Comptoirs nahm, bemerkte sehr bald, daß sie Vieles nicht gelernt hatten, was jüngeren Lehrlingen sehr geläufig war, daß sie aber durchgängig mit spielender Leichtigkeit das Fehlende nachholten."

So Freytag. Möchten doch alle diejenigen, die den hohen Wert der klassischen Studien für die Bildung unserer heranwachsenden Jugend nicht erkennen wollen und je eher je lieber damit aufräumen oder sie wenigstens immer mehr beschränken möchten, sich diese Worte eines Mannes gesagt sein lassen, der wie Wenige die starken Wurzeln kannte, aus denen der kunstvolle Baum deutscher Bildung erwachsen ist.

Berlin. Dr. L. Weber,
Prof. am Kgl. Luisengymnasium.

Die fünfte Historiker-Versammlung.

Vom 12. bis 15. April 1898 fand in Nürnberg die fünfte Versammlung deutscher Historiker statt. Den größten Teil der Zeit nahm die Verhandlung wissenschaftlicher Fragen in Anspruch, die vorwiegend den Fachgelehrten beschäftigen. Eine Wirkung über ihren Kreis hinaus bezweckte und erzielte unter den öffentlichen Vorträgen namentlich die Rede von G. Kaufmann über die Lehrfreiheit an deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert wegen der Frische der Darstellung und wegen ihrer praktischen Tendenz. Die Zuhörer empfanden sie als freimütigen Protest gegen jeden Eingriff des Staates in die Freiheit wissenschaftlicher Forschung.

Auf der Tagesordnung des zweiten Tages stand ein Gegenstand, der eine Besprechung der Verhandlungen in einer pädagogischen Zeitung rechtfertigt: Vorbildung und Prüfung der Geschichtslehrer an Mittelschulen. Berichterstatter waren O. Jäger aus Köln und Direktor Vogt aus Nürnberg. Ersterer schilderte die Ausbildung des Geschichtslehrers im Anschluß an das in Preußen herrschende System, das er im wesentlichen billigte. Er unterschied zwischen der wissenschaftlichen Ausbildung des Geschichtslehres, die Sache der Universität sei, und der praktischen, die dem pädagogischen Seminar zufallen solle. Ein Probejahr neben dem Seminarjahr bezeichnete er als überflüssig und sprach sich gegen jedes neue Examen und für eine Vereinfachung und Erleichterung der Fachprüfung aus.

Die Ausführungen des zweiten Berichterstatters gingen von den besondern bayerischen Verhältnissen aus. Er beklagte, daß in Bayern der Geschichtsunterricht nicht genug in seiner eigenartigen Bedeutung gewürdigt werde, und daß den Geschichtslehrern vielfach eine gründliche historische Schulung fehle. Er berief sich auf die Prüfungsordnung von 1895, die nach einem dreijährigen Studium der altklassischen Philologie für die fachmäßige Ausbildung des Geschichtslehrers nur ein Jahr vorsehe, ja die Gefahr heraufbeschwöre, daß sich minderwertige Kandidaten der Geschichte zuwendeten. Er verlangte demnach ein vierjähriges der Geschichtswissenschaft und ihren Hilfsfächern gewidmetes Studium und eine Verschärfung der Prüfung.

Der Gegensatz zwischen den beiden Berichterstattern läßt sich dahin präzisieren, daß der eine die Ausbildung von Fachlehrern, die ausschließlich Historiker seien, forderte, der andere ausdrücklich einen Unterschied machte zwischen der Ausbildung berufsmäßiger Historiker und der Ausbildung von Gymnasiallehrern, die sich nicht ausschließlich geschichtlichen Studien widmen könnten. Der Gegensatz zwischen den Vertretern eines geschichtlichen Spezialistentums, deren Wortführer Professor Zwiedineck nachdrücklich verlangte, daß die Geschichtslehrer an den Mittelschulen nichts anderes sein dürften als Historiker, und den Gegnern eines Fachlehrersystems beherrschte den weiteren Verlauf der Erörterungen. Allerdings fehlte die Zeit zu einer gründlichen Erörterung des Gegenstandes: verschiedene Fragen, die berührt waren, mußten bei Seite geschoben werden, und statt dessen wurde eine Frage in die Verhandlung hineingezogen, die auf einem ganz anderen

Felde liegt, die Frage, welche Stellung dem Geschichtsunterricht neben andern Fächern gebühre. Einige Fachgelehrte beanspruchten für ihre Wissenschaft eine beherrschende Stellung im gymnasialen Unterricht, eine Erscheinung, die sich bei gelehrten Versammlungen zu wiederholen pflegt. Sie wünschten deshalb, daß der Historikertag für die vorausgesetzte Umwandlung des Mittelschulwesens seine Ansprüche rechtzeitig anmelde und demgemäß den Geschichtsunterricht für ein Haupt- oder selbständiges Fach erkläre.

Es kann nicht unsere Aufgabe sein, alle Bedenken, die gegen diesen Standpunkt geltend gemacht wurden, zu wiederholen; Professor Kaufmann warnte, wie uns scheint, mit Recht davor, den Einfluß des Geschichtslehrers zu beschränken, indem man ihn als Fachlehrer von anderen Unterrichtsfächern ausschließe, der erste Berichterstatter wies in einem Schlußwort auf die Notwendigkeit hin, bei der Verteilung des Unterrichts das Ganze des gymnasialen Organismus zu berücksichtigen. Die Versammlung besaß, man möchte sagen, die Selbstbeherrschung, die weitgehenden Forderungen abzulehnen und eine vermittelnde Resolution (der Unterricht darf nur durch fachmäßig ausgebildete Lehrer erteilt werden, also nicht „durch Fachlehrer") anzunehmen.

Es sei uns gestattet zu bemerken, daß der dritte Tag der Verhandlungen dem unbefangenen Beobachter die Zweckmäßigkeit dieser Zurückhaltung bestätigen mußte. Der Vortrag von Lamprecht über die Entwicklung der deutschen Geschichtschreibung seit Herder führte die Versammlung mitten in den leidenschaftlichen Streit, der die Historiker spaltet, und dessen Heftigkeit eher verwirrend als aufklärend wirkt. Es verbietet sich von selbst auf die Einzelheiten einzugehen. Es wird genügen, darauf hinzuweisen, daß die Grundprinzipien geschichtlicher Forschung umstritten sind und diese Wissenschaft schon darum nicht geeignet ist, im Sinne der historischen Spezialisten die Grundlage des gymnasialen Unterrichts zu werden. Der geschichtliche Sinn wird sich nach wie vor an andern Quellen nähren und an der unmittelbaren Betrachtung der Zeugen einer abgeschlossenen Vergangenheit schulen müssen.

Neuwied. O. Jaeger.

Aus der Bewegung für Volks- und Jugendspiele.

Die zu lebhafter Entwickelung gelangte Spielbewegung in Deutschland ist aus dem Bestreben hervorgegangen, die Leibesübungen in Volk und Schule mehr ins Freie zu verlegen, und verfolgt das Ziel, diejenigen Leibesübungen zu fördern, die in der Mitte zwischen dem Turnen im engeren Sinne und dem Sport liegen, somit alle, die vorwiegend eine Gymnastik der Lunge und des Herzens anstreben, und die eine freie, nur an die Spielregeln gebundene individuelle Entwickelung der Kräfte herbeiführen. Die Bewegung liegt in der Hand des Zentral-Ausschusses, dem von Anfang an auch leitende Personen der Deutschen Turnerschaft angehören, die, wie lebhaft zu begrüßen ist, auch ihrerseits diese ihr nahestehende Bewegung nach Kräften pflegt und fördert. Nachstehend sei über die im vorigen Spätherbst zu Berlin abgehaltene Sitzung dieses Ausschusses berichtet, dessen Verhandlungen ein anschauliches Bild von seinen Bestrebungen geben.

Zu der unter dem Vorsitze des Herrn von Schenckendorff tagenden, zahlreich besuchten Sitzung, die zwei Tage in Anspruch nahm, hatten auch die Herren Minister des Pr. Kultus- und des Handelsministeriums sowie der General-Inspekteur des Militair-Bildungswesens Vertreter entsandt. Nachdem der Vorsitzende die zum ersten Male an den Beratungen teilnehmenden Mitglieder, die Stadtschulräte Dr. Kerschensteiner — München und Dr. Tribukait — Königsberg i. Pr. begrüßt hatte, wies er darauf hin, daß trotz des erst im Juli in Bonn stattgefundenen Kongresses die in erfreulicher Weise fortschreitende Entwickelung der Spielbewegung schon jetzt wieder eine Tagung notwendig gemacht habe. Sodann erwog der Vorsitzende, ob die Mittellinie, welche der Zentral-Ausschuß zwischen dem Turnen und

Sport einnehme, innegehalten sei, und konnte dies für den Ausschuß feststellen. Zur Klärung von Mißverständnissen und zur Erhaltung guter Beziehungen zur Turnerschaft schlug er eine dann einstimmig angenommene Erklärung vor.

Professor Wickenhagen — Rendsburg berichtete über den im September in Neumünster stattgefundenen Wettkampf um das von dem Oberpräsidenten von Schleswig-Holstein als Wanderpreis für die höheren Schulen der Provinz gestiftete Banner. Zwölf höhere Schulen hatten daran Teil genommen, und es hatte sich das Ganze zu einem Volksfest gestaltet. Der Erfolg hat die anfänglich bestehenden theoretischen Bedenken vollständig beseitigt. Im Anschluß an diese Darstellung sprachen über Wettspiele höherer Schulen und die dabei gemachten Erfahrungen Schulrat Kerschensteiner, Professor Koch — Braunschweig, Schulrat Tribukait und Oberlehrer Heinrich — Berlin in zustimmendem Sinne. Stadtschulrat Platen — Magdeburg erörterte hierauf ausführlich die Frage: Wie können die Volksspiele an den Fortbildungs- nnd Fachschulen gefördert werden? und gab dafür eine Reihe von Anregungen. An der Erörterung beteiligten sich besonders die Schulräte Euler und Küppers — Berlin, Direktor Raydt — Leipzig, Dr. Schmidt — Bonn, und schließlich wurde ein Interimsausschuß, bestehend aus den Schulräten Platen, Kerschensteiner, Tribukait, sowie den Herren Gombart — Magdeburg und Schröer — Berlin zur weiteren Betreibung der Sache gebildet. Hervorgehoben zu werden verdient noch, daß nicht nur die Zeit am Sonntag als sehr geeignet zum Spielen bezeichnet, sondern als erstrebenswert hingestellt wurde, aus sozialen Gründen den Sonnabend Nachmittag für die arbeitende Bevölkerung, wie in England, frei zu machen.

Über eine Reihe von Preisausschreiben für die vorbildliche Gestaltung von Spielfesten an Schulen berichtete Professor Dr. Koch — Braunschweig. Sie betreffen: Jugendfeste a. an einer höheren Schule, b. an einer städtischen Knaben-Volksschule, c. an einer städtischen Mädchen-Volksschule, und d. an einer Landschule. Der Preis wird für jede Arbeit auf 100 Mark, die Ablieferungszeit auf den Monat Mai festgestellt. Die weiteren Bedingungen werden veröffentlicht werden.

Über den 1899 in Königsberg i. Pr. stattfindenden Kongreß und die daselbst in Aussicht genommenen Vorträge machte der Vorsitzende eingehende Mitteilungen. Der Zeitpunkt des Zusammentritts wird dem Vorstande überlassen, der hierfür Ende Juni oder die ersten Tage des Juli in Aussicht nahm. Über das 8. Jahrbuch 1899, sowie die Spielkurse dieses Jahres, die auf Anregung des Zentral-Ausschusses in 18 Städten Deutschlands abgehalten werden, berichtete gleichfalls der Vorsitzende. Die Veröffentlichung der Termine erfolgt demnächst besonders.

Am darauf folgenden Tage berichteten Oberlehrer Dr. Schnell — Altona und Turn-Inspektor Hermann — Braunschweig über die Frage: Welche bewährten Wege sind zur Förderung der Spielbewegung weiter innezuhalten und welche neuen zu beschreiten? In freimütiger Erörterung wurden die angeregten Punkte eingehend besprochen, indessen eine Einigung im Zentral-Ausschuß nur dahin erzielt, für die Abhaltung von Spielkursen für Lehrer und Lehrerinnen besondere Ausführungsbestimmungen aufzustellen.

Über den Stand der Spiele an den preußischen Lehrer- und Lehrerinnen-Seminaren referiert Schulrat Euler auf Grund eines reichen statistischen Materials. Von 125 Anstalten hatten 110 berichtet. Danach sind an vielen Seminaren besondere Spielstunden eingerichtet; in den meisten Fällen leiten die Turnlehrer die Spiele, mitunter auch die Direktoren selbst; in einzelnen Anstalten macht sich der Mangel eines besonderen, größeren Spielplatzes geltend.

Der Stand der Sache zeigt ein erfreuliches Bild, da durchgängig ein reges Interesse vorhanden ist und die Sache sich in guter Entwickelung befindet. Der Vertreter des Kultusministeriums, Geh. Oberregierungsrat Brandi, spricht sich hier über die allgemeine Stellung des Ministeriums zur Spielbewegung aus, indem er darlegt, daß die preußische Unterrichtsverwaltung nach wie vor durchaus sympathisch den Bestrebungen für das Jugendspiel auf allen Gebieten des Schulwesens gegenüberstehe. Die staatlichen Behörden könnten naturgemäß nur das durchführen, was erreichbar sei, während der Zentral-Ausschuß das erstrebe, was wünschenswert sei, und er hoffe, daß das Wünschenswerte in immer größerem Grade auch erreichbar werden möge. Besondere Befriedigung rief die Mitteilung hervor, daß die Gewinnung eines eigenen ausreichenden Spielplatzes für die Turnlehrer-Bildungsanstalt in Berlin nicht blos Gegenstand der Erörterung, sondern bereits Gegenstand der Verhandlung sei.

Über die Belebung der Jugendspiele in der deutschen Volksschule sprach Rat Weber — München. Er wies zunächst auf die Verschiedenartigkeit der Verhältnisse in Stadt und Land, in den Industrie- und den ländlichen Bezirken hin, um dann zu erklären, daß die Durchführung der Spiele nur dann in der Volksschule möglich sei, wenn von den Behörden Geldmittel zur Verfügung gestellt würden, ein begeisteter, sachkundiger Lehrer gefunden und ein ausreichender, in der Nähe der Schule gelegener Platz zur Verfügung gestellt werde. Nicht die Knaben allein, sondern auch die Mädchen seien zu berücksichtigen, ihnen müsse die „Sitzsamkeit" abgewöhnt werden. Als Mitberichterstatter sprach Oberturnlehrer Schröder — Bonn. Angesichts der Wichtigkeit der Frage knüpfte sich daran eine längere Erörterung.

Damit war die reiche Tagesordnung erledigt. In den Zwischenzeiten hatten der technische Ausschuß und der Ausschuß für Jugend- und Volksfeste getagt. In Betreff des ersteren sei erwähnt, daß er die Vorbereitung, Leitung und Ausgabe von vier neuen Heften mit Spielregeln beschloß, von denen das eine den Grenzball, Stoßball und Raffball enthalten soll, das andere Schlagball mit Freistätten- und Feldball, während Fußball mit Aufnehmen und Thorball (Cricket) je ein besonderes Heft bilden werden.

Die Bildung des Reichs-Vereins für vaterländische Festspiele.

Dresden, den 19. Februar 1899.

Der zu Anfang 1897 begründete Reichs-Ausschuß für Deutsche Nationalfeste trat heut in der Aula des Kreuz-Gymnasiums zu Dresden zusammen, um sich zu einem Reichsverein für Vaterländische Festspiele zu erweitern. Der Vorsitzende von Schenckendorff zog die Summe aus der Vergangenheit, um in das Verständnis der Gegenwart einzuführen und daraus die allgemeine Notwendigkeit der jetzt zu unternehmenden Schritte zu begründen.

Das Ergebnis der seitherigen Thätigkeit des Reichs-Ausschusses, der etwa 130 Mitglieder aus allen Ständen zähle, sei vornehmlich dies, daß es für den Gedanken der Nationalfeste Propaganda gemacht habe. Der Plan selbst sei dadurch in den weitesten Kreisen des deutschen Volkes bekannt geworden, und man habe Stellung dazu genommen. Da solche Ziele vielen Mißverständnissen unterliegen, und sie allermeist nicht beurteilt werden nach dem, was der Unternehmer will, sondern darnach, was der Einzelne sich darunter, besonders auch unter dem Worte „Nationalfest" vorstellt, so ist es erklärlich, daß im Anfang, wo noch alle Anschauungen fehlen, vielfach absprechende Urteile auftreten. Man müsse sie prüfen,

sich aber dadurch nicht irre machen lassen. Sobald das wirkliche Verständnis erwache, schlage die Stimmung in solchen Dingen der Regel nach um. Solchem Prozeß, wie hier dargelegt, seien wir selbst in anderen Dingen unterworfen. Jetzt bereite sich der zweite Angriff mit verstärkten Kräften vor, indem man zu einem Reichsverein übergehe, in ihm alle Freunde vereinige sowie organisire, und indem man zugleich eine Reihe von Erfahrungen im engeren Kreise, d. h. also in den einzelnen Orten sammelte, ehe man mit dem größeren Ziele, nämlich der Ausführung des Nationalfestes vorgehe. Es sei das anzuerkennende Verdienst Dresdens, hier unter Anregung des Oberbürgermeisters Beutler und des Prof. Weidenbach, aus dem vorhanden gewesenen, lose zusammenhängenden Orts-Ausschuß mit dankenswerter Thatkraft einen festgegliederten, großen Zweigverein geschaffen, sowie in der Sitzung des Vorstands in Berlin am 4. Dezember die Anregung dafür gegeben zu haben, daß auch der Reichs-Ausschuß sich zu einem Reichs-Verein ausbauen und erweitern solle. Mit der örtlichen Thätigkeit der Zweigvereine müsse aber der große Gedanke der Nationalfeste, der ebenso Anregung als Ziel derselben sei, Hand in Hand gehen, nämlich: Hebung der Volksgesundheit durch Zusammenfassung von Turnen, Sport und Spiel, Stärkung des Nationalgefühls und Veredlung der Volksfeste, und zwar sowohl in der Idee wie in den Vorbereitungen zur Ausführung. So sei das Ziel also das gleiche, wie es von Anfang an aufgenommen, aber es geschehe jetzt mit zureichenderen Kräften und mit erweiterten Erfahrungen. Das Ganze unseres Vorgehens gleiche einem Angriff; man wolle ein großes Ziel erkämpfen. Der Angreifer aber unterliege dem menschlichen Gesetze; er beginnt als Knabe mit dem Sturme der Jugend, und teile mit ihm das Scheitern so mancher Hoffnung; trete dann ein in das reifere Jünglingsalter, und dieser Schritt ist jetzt der unsere, — und weiter in das des gereiften Mannesalters. Das ist also nichts als der natürliche Gang menschlicher Entwickelung, dem auch wir uns unterwerfen müssen, wenn unser schöner Plan gedeihlich sich entwickeln soll.

Die Versammlung tritt sodann in die allgemeine Erörterung der Frage ein, woran sich beteiligen die Herren Oberbürgermeister Beutler, Rechtsanwalt Claß—Mainz, Direktor Rhaydt—Leipzig, von Beckerath—Rüdesheim, Dr. Schmidt—Bonn, Professor Weidenbach—Dresden, Professor Zuschlag—Cassel und Realgymnasial-Direktor Dr. Treutlein—Karlsruhe, der zugleich vom Stadtrat die besten Grüße für ein weiteres Gelingen der vaterländischen Sache übermittelt. Alle Redner stimmen mit dem Vorschlage des Vorstandes überein, jetzt zu einem Reichs-Verein in dem dargelegten Sinne überzugehen.

Man tritt nun in die Beratung der Satzungen ein, die im Wesentlichen nach dem Vorschlage des Vorstandes angenommen werden, und über die Oberbürgermeister Beutler berichtet. Außer den schon vorher Genannten beteiligen sich an der Erörterung, zum Teil wiederholt, die Herren Lehmann, Vertreter der farbentragenden akademischen Turnerschaften Deutschlands, Joh. Müller, Vertreter des akademischen Turnbundes zu Berlin, Professor der technischen Hochschule Dr. Max Schmidt — Aachen, Bürgermeister Heyne—Görlitz, der Vorsitzende von Schenckendorff, Architekt Thieme—Leipzig, Turninspektor Hermann—Braunschweig und Professor Dr. Koch—Braunschweig. Darnach hat der Verein seinen Sitz in Berlin. Zur Belebung seiner Zwecke wird für je drei Jahre ein Vorort bestimmt. Er gliedert sich in Zweigvereine, mit deren Mitgliedschaft ohne Weiteres auch die Mitgliedschaft beim Reichs-Verein erworben wird, und in Einzelpersonen, insoweit an den einzelnen Orten Zweig-Vereine noch nicht bestehen. Die Zweigvereine haben die Aufgabe, in ihren Orten Alles, was mittelbar oder unmittelbar mit dem Turnen, Sport und Spiel zusammenhängt, im Interesse der Gesundheit der Bevölkerung zu fördern, sowie jährlich aus Anlaß eines vaterländischen Erinnerungstages Festspiele, wie sie

dem Zwecke des Reichs-Vereins entsprechen, zu veranstalten. Die Zweigvereine sind dem Reichsverein gegenüber selbstständig, haben ihm aber ihre Gründung anzuzeigen, und sind verpflichtet, ihm einen kurzen Auszug aus dem Jahresberichte zu übersenden, und ein Drittel ihrer Einnahmen abzuführen. Im Übrigen können die Zweigvereine ihre Satzungen ganz den örtlichen Verhältnissen anpassen, auch die Höhe ihrer Mitgliederbeiträge selbst bestimmen. Normalsatzungen sind mit denen des Dresdner Zweigvereins gegeben, die von seinem Vorsitzenden, Professor Weidenbach, gewiß gern abgegeben werden. Über die Verbreitung der Satzungen des Reichs-Vereins gelangt Weiteres demnächst zur Veröffentlichung.

Die Organe des Reichsvereins sind der Vorstand mit 9 Personen, der Reichs-Ausschuß mit 24 Personen, sowie die Hauptversammlung. Der Reichs-Ausschuß kann sich durch Zuwahl um 12 fernere Mitglieder erweitern. Eine sehr lebhafte Debatte entspann sich beim § 23, der von der Zuständigkeit der Haupt-Versammlung handelt, und unter Nr. 7, wie folgt, mit Mehrheitsbeschluß angenommen wurde: „(Der Beschlußfassung der — Hauptversammlung ist vorbehalten:) die Bestätigung über die Wahl von Rüdesheim als Festort, und die Bestimmung des Zeitpunktes, zu welchem die Nationalfeste abgehalten werden sollen." Der Reichs-Ausschuß hatte zu Anfang 1898 bekanntlich Rüdesheim mit Mehrheit gewählt, und war hierzu nach langen und reiflichen Erwägungen, die nicht genügend in weiten Kreisen bekannt geworden sind, gelangt. Gegenwärtig machen sich mancherlei Bedenken gegen die Wahl von Rüdesheim geltend, und ebenso zeigen sich, wie das naturgemäß und verständlich ist, schon Wünsche für die Wahl anderer Orte, so daß die Erörterung hierüber bereits in der Generaldebatte stark hervortrat. Der Vorstand fühlte sich an die gemachte Zusage loyal gebunden, vertrat die Aufrechterhaltung des früheren Beschlusses, muß aber die Bestätigung der späteren Hauptversammlung anheimgeben.

Auf Vorschlag des Vorsitzenden wurde Dresden einstimmig als erster Vorort gewählt; sodann bestimmte man die in den Ausschuß (Reichs-Ausschuß) zu wählenden 33 Mitglieder, und ernannte unter dankbarer Anerkennung der Förderung, die alle übrigen Mitglieder ausübten, welche dem alten Reichs-Ausschuß angehört hatten, diese zu Stiftern des Reichsvereins, und zwar ohne Verpflichtung der sonst satzungsmäßig dafür zu zahlenden Beiträge. Damit war der Reichs-Verein begründet. Angesichts der vorgerückten Zeit sah man von der Beratung des zu veröffentlichenden, im Entwurfe vorliegenden Werbeschreibens ab, und ebenso von der Beratung der künftigen Stellung zur Deutschen Turnerschaft. Beides wurde dem Reichs-Ausschuß übertragen, der voraussichtlich am 4. März in Berlin zusammentreten wird und dann den Vorstand zu wählen und eine Reihe weiterer organisatorischer Maßnahmen zu treffen hat. Mit einem begeistert aufgenommenen Hoch auf Seine Majestät den Kaiser und Seine Majestät den König von Sachsen wurde die grundlegende Versammlung des Reichs-Vereins geschlossen.

Der Vorstand des Reichsvereins sandte uns ferner unter dem 11. März folgendes Werbeschreiben zu, dessen Wortlaut auf der Berliner Versammlung des Reichsausschusses festgestellt worden ist.

Werbeschreiben zum Beitritt.

Der Reichs-Ausschuß für die Deutschen Nationalfeste hat sich durch Beschluß vom 19. Februar 1899 zu Dresden zum Reichs-Verein für vaterländische Festspiele mit dem Sitze in der Reichshauptstadt Berlin erweitert. Der Reichs-Verein gliedert sich in Zweig-Vereine, deren Mitglieder ohne Weiteres auch Mitglieder des Reichs-Vereins sind, und in Einzel-Personen, die sich dem Reichs-Verein unmittelbar anschließen.

Der Reichs-Verein bezweckt, unter den Deutschen im Reiche und im Auslande ein großes Interesse für die Hebung der Volksgesundung durch Leibesübungen wach zu rufen, das Nationalgefühl zu pflegen und die Volksfeste in Verbindung mit volkstümlicher Kunst zu veredeln.

Als Mittel zur Erreichung seiner Zwecke sollen dienen: die Thätigkeit der Zweig-Vereine, insbesondere durch die Vorführung vaterländischer Festspiele, und die in fünfjährigen Zwischenräumen abzuhaltenden Deutschen Nationalfeste.

Die Zweig-Vereine haben die Aufgabe, im engeren Rahmen an ihren Orten die Ziele zu verfolgen, welche das Nationalfest im Großen erstrebt. Insbesondere sollen sie alle örtlichen Bestrebungen fördern, die auf die Stärkung der leiblichen Gesundheit durch Turnen, Sport und Spiel gerichtet sind, und jährlich unter Zusammenschluß der Vertreter dieser Leibesübungen an einem vaterländischen Erinnerungstage Festspiele, wie sie den Zwecken des Reichs-Vereins entsprechen, veranstalten.

Als Feststätte für das Deutsche Nationalfest ist im Januar 1898 vom Reichs-Ausschuß der Niederwald bei Rüdesheim am Rhein gewählt worden. Der Haupt-Versammlung des Reichs-Vereins bleibt die Bestätigung der Wahl von Rüdesheim als Festort, sowie die Bestimmung darüber vorbehalten, wann das erste Deutsche Nationalfest stattfinden soll.

Wir richten an alle Vaterlandsfreunde ohne Unterschied der Partei und des Bekenntnisses, und an alle Vereine, Verbände, Gesellschaften, Körperschaften und Behörden, die unsere Zwecke unterstützen wollen, insbesondere auch an die akademische Jugend, die Bitte, dem Reichs-Verein beizutreten, wobei wir im Hinblick auf den hohen nationalen Zweck des Unternehmens der Hoffnung Ausdruck geben, daß unsere begüterteren Mitbürger und Mitbürgerinnen uns erhöhte Beiträge zuwenden werden.

Wir nehmen auf:

als Mitglieder, die dem Reichs-Verein einen Beitrag unter 20 Mark jedoch mindestens 3 Mark jährlich zuwenden;
als Förderer, die jährlich mindestens 20 Mark oder mehr zahlen;
als Stifter, die 100 Mark laufend oder 1000 Mark einmalig spenden.

Sonderrechte, wie sie nicht auch den Mitgliedern satzungsgemäß zustehen, werden ei diesem nationalen Unternehmen durch erhöhte Beiträge nicht erworben.

Deutsche Männer und Frauen! Was wir anstreben, ist dem Wohle des Vaterlandes geweiht, dem Gedeihen unserer Stammesgenossen, der Wohlfahrt unserer Kinder und Kindeskinder. Das Errungene zu bewahren und kraftvoll zu beschützen, as Deutsche Reich durch stetig erneuerte innere Kräftigung für die hohe Aufgabe auglich zu erhalten, der Hort des Friedens für die Welt zu sein, an dessen eherner Kraft alle feindlichen Anstürme zerschellen, mit einem Worte: unser eigentliches Nationalkapital, die Arbeits- und Widerstandskraft unseres Volkes u mehren und innerlich zu festigen, das ist das Ziel des Reichs-Vereins ir vaterländische Festspiele. Schließt Euch diesen Bestrebungen rückhaltlos und hne kleinliche Bedenken an und beweist damit, daß Ihr den Blick über die nächstiegenden Tagesfragen hinaus auf die Zukunft gerichtet haltet, die wieder deutsche Männer brauchen wird, wie sie eine gütige Vorsehung uns zum Heile des Deutschen eiches und unseres Volkstums in dem ablaufenden Jahrhundert hat zu Teil werden ssen. Ein Volk, das versäumt, sich für die Zukunft große Ziele zu stecken, kommt Gefahr, in seiner inneren Kraft zurückzugehen. Für uns giebt es aber nur eins: ark sein im Innern und nach Außen! Darum vergeßt über diesem Einen, der röße und der Kraft von Vaterland und Volkstum, alles, was uns trennt in artei und Bekenntniß, in Besitz und in Rang und Stand, und reicht uns die and zum Bunde für Stärkung und Hebung deutschen Volkstums!

Der Reichs-Verein für vaterländische Festspiele.

Der Vorstand:

v. Schenckendorff-Görlitz, Direktions-Rat a. D., 1. Vorsitzender. R. v. Oldenbourg-München, Generalkonsul, 1. stellv. Vorsitzender. Beutler-Dresden, Oberbürgermeister, 2. stellv. Vorsitzender. Dr. Rolfs-München, Hofrat, 1. Schriftführer. Dr. Kux-Görlitz, Stadtrat, 2. Schriftführer. R. Koch-Berlin, Direktor der deutschen Bank, Schatzmeister. Kurt von Beckerath-Rüdesheim, Gutsbesitzer und Kaufmann, Beisitzer. Lehmann-Berlin, cand. rer. ing., Beisitzer. Professor H. Raydt-Leipzig, Studiendirektor der Handelshochschule und Direktor der öffentl. Handelslehranstalt, Beisitzer.

Der Reichs-Ausschuß:

Wilhelm Böckmann, Berlin, k. Baurat. Th. Boeckling, Essen a. d. Ruhr, Vors. des Deutschen Radfahrerbundes. Claß, Mainz, Rechtsanwalt, Vorsitzender der Ortsgruppe des Alld. Verbandes. Dr. Hamm, Leipzig, Oberreichsanwalt. G. Hax, Berlin, Vorsitzender des Deutschen Schwimm-Verbandes. Aug. Hermann, Braunschweig, herzogl. Turn-Inspektor. Johannes Heß, Wiesbaden, Bürgermeister. Heyne, Görlitz, Bürgermeister. Professor Dr. K. Koch, Braunschweig. Prof. Dr. E. Kohlrausch, Hannover. Dr. jur. Krause, Berlin, Justizrat, Vice-Präsident des preußischen Hauses der Abgeordneten, Rechtsbeistand. J. L. Metz, Rüdesheim a. Rh., Buchdruckereibesitzer. Johannes Müller, Berlin, cand. med. Piecq, Köln a. Rh., Beigeordneter. Dr. O. Reinhardt, Berlin, Privatdozent. Dr. Max Schmid, Aachen, Professor an der technischen Hochschule. Dr. med. F. A. Schmidt, Bonn, Vorsitzender der techn. Abteilung. Dr. H. Schnell, Altona, Oberlehrer. Stübben, Köln, Geheimer Baurat, Vorsitzender des Verbandes Deutscher Architekten. J. Tews, Berlin, Generalsekretär der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Friedr. von Thiersch, München, Professor am Polytechnikum. Geh. Hofrat Dr. Uhlig, Heidelberg, Gymnasial-Direktor. Professor Dr. Weidenbach, Dresden, Vorsitzender des Allg. Turn-Vereins.

Aus der Liste der Stifter des Reichsvereins heben wir folgende Namen hervor:

Back, Straßburg i. E., Bürgermeister. Becker, Köln, Oberbürgermeister, 2. Vizepräsident des Herrenhauses. Dr. R. v. Bennigsen, Hannover, Oberpräsident a. D. v. Borscht, München, 1. Bürgermeister. Dr. Boedicker, Berlin, Präsident des Reichsversicherungsamtes a. D. L. Clausnitzer, Friedrichsfelde-Berlin, Lehrer, Vorsitzender des deutschen Lehrervereins. Felix Dahn, Breslau. Fuß, Kiel, Oberbürgermeister, Mitglied des Herrenhauses. Dr. Georgi, Leipzig, Oberbürgermeister. Dr. Giese, Altona, Oberbürgermeister, Mitglied des Herrenhauses. Dr. v. Goßler, Danzig, Staatsminister, Oberpräsident der Provinz Westpreußen. von Hansemann, Berlin, Geheimer Kommerzienrat, Direktor der Diskonto-Gesellschaft. Frhr. Heyl zu Herrnsheim, Worms, Mitglied des Reichstages und der Ersten Kammer des Großherzogtums Hessen. Geh. Regierungsrat Dr. Oskar Jäger, Köln, Direktor des k. Friedrich Wilhelms-Gymnasiums. Dr. Max Jähns, Berlin, Oberstleutnant a. D., Vorsitzender des Allgemeinen deutschen Sprachvereins. v. Keßler, Merl, Kreis Zell a. Mosel, General der Infanterie a. D., Exc. Köbner, Berlin, Chefredakteur der Nationalzeitung. Adolf Kröner, Stuttgart, Geh. Kommerzienrat. Franz v. Lenbach, München. Franz A. Meyer, Hamburg, Oberingenieur der Stadt Hamburg, Vorsitzender des Vereins für Kunst und Wissenschaft. Hofrat Dr. Näher, München, Vorsitzender des Turnvereins München. Frhr. von Perfall, München, Kgl. General-Intendant der Hofmusik und Direktor der Kgl. Akademie der Tonkunst. Geheimrat Dr. Max v. Pettenkofer, München, Präsident der k. bayer. Akademie der Wissenschaften, Exc. Dr. Reinhardt, Frankfurt a. M., Direktor des Goethe-

Gymnasiums. Geh. Regierungsrat Dr. Schauenburg, Krefeld, Vorsitzender des deutschen Realgymnasial-Vereins. Geh. Oberschulrat Dr. Herman Schiller, Gießen, Gymnasialdirektor und Universitätsprofessor. Schnetzler, Karlsruhe, Oberbürgermeister. Heinrich Prinz zu Schönaich-Carolath, Amtitz, erbl. Mitglied des Herrenhauses, Mitglied des Reichstages. Dr. v. Schuh, Nürnberg, 1. Bürgermeister. Franz Schwechten, Berlin, k. Baurat. Dr. G. Siemens, Berlin, Direktor der Deutschen Bank, Mitglied des Reichstages. Clemens Thieme, Leipzig, Architekt, Vorsitzender des Patriotenbundes. Graf Törring, München, Reichsrat der Krone Bayern. J. v. Türk, München, Probst am k. Hof- und Kollegiatstifte St. Cajetan. Dr. Alex. Wernicke, Braunschweig, Oberrealschuldirektor und Professor a. d. techn. Hochschule. Oberlehrer Wetekamp, Breslau, Mitglied des Landtages und des Reichstages. Witting, Posen, Oberbürgermeister, Mitglied des Herrenhauses.

Zugleich mit dem Werbeschreiben ging uns endlich folgender Mahnruf zu.

Was Not thut.

Seit einem halben Jahrhundert durchzieht das deutsche Volk ein neuer Lebensstrom, der seine gesamte geistige Kultur gefördert hat. In dieser Zeit sind, stetig zunehmend, an die Arbeits- und Widerstandskraft des Einzelnen, wie des ganzen Volkes, erhebliche Anforderungen gestellt worden. Dem hierdurch herbeigeführten großen Kräfteverbrauch steht aber ein entschiedener Mangel an Kräfteeinnahme gegenüber, und dies Mißverhältnis wird durch die in allen Ständen lebhaft vorhandene Begierde nach Genuß noch vergrößert, um durch künstliche Reize das geminderte Wohlseins- und Kraftgefühl wenigstens zeitweise zu ersetzen. Wir sind auf diesem Wege in das Zeitalter des Hastens und der nervösen Unruhe, wie der abnehmenden natürlichen Volksfreudigkeit eingetreten, und dies zu einer Zeit wo wir mehr denn je starker und harmonisch entwickelter Menschen bedürfen.

Was Not thut, das ist, daß das Deutsche Volk mit ernster Kraft sich aufrafft, um die zurückgebliebene körperliche Kultur mit der geistigen in Einklang zu bringen. Die Erkenntnis dieser Notwendigkeit ist zwar allgemein verbreitet, aber, sieht ein Jeder in seinem eigenen Kreise sich um, so ist doch die Zahl derer, die nach dieser Erkenntnis leben, noch immer sehr klein. Dazu kommt, daß diejenigen, die berufen wären, sich die Hand zu dem großen Ziele der Volksgesundung zu reichen, insbesondere die Vertreter von Turnen, Sport und Spiel, noch immer abgeschlossen für sich ihren Zielen nachstreben.

Die öffentliche Aufmerksamkeit auf die wachsende Notwendigkeit für die Pflege der Leibesübungen hinzuweisen, der Durchführung derselben nach Thunlichkeit förderlich zu sein und ihre Vertreter zu gemeinsamer fruchtbringender Thätigkeit zusammenzuführen, damit die Zahl derer im deutschen Volke weiterhin stetig zunehme, die ihren Körper rüstig halten, um die Aufgaben erfüllen zu können, die Beruf und Vaterland an jeden Einzelnen heute stellen: das sind die nächstliegenden Aufgaben, die der Reichs-Verein für vaterländische Festspiele nach längerer Vorarbeit sich gestellt hat. Er will aber durch Zusammenfassen aller Freunde dieser Bestrebungen unter den Deutschen im Reiche wie im Auslande, und durch Veranschaulichung mustergiltiger Leibesübungen bei den öffentlichen Festspielen, sei es an den einzelnen Orten, sei es in den später folgenden Nationalfesten, auch zu seinem Teile und zwar unter dem Gesichtspunkt der Festigung der deutschen Einheit, dazu beitragen, daß ein gesundes und starkes Geschlecht in unserem Volk erwachse.

Es wird ein Netz von Zweigvereinen angestrebt, deren Mitglieder ohne Weiteres auch Mitglieder des Reichs-Vereins sind. In diesen Zweigvereinen werden Mitglieder auch mit niedrigeren Beiträgen aufgenommen. Doch kann der Einzelne, besonders auch da, wo Zweigvereine noch nicht bestehen, sich unmittelbar dem Reichs-Verein anschließen, was für den Anfang allerdings die Regel bilden wird. Der Leitung des Reichs-Vereins fällt, nachdem sich aus einem Orte genügende Mitglieder gemeldet haben, die Aufgabe zu, dann die Anregung zur Bildung von Zweig-Vereinen zu geben.

Die Beiträge werden am besten an den Herrn Stadtrat und Kämmerer Dr. Kux in Görlitz gesandt.

Auch wir aber erklären uns bereit, Beiträge entgegenzunehmen, an die Hauptsammelstelle abzuführen und öffentlich über den Empfang zu quittieren.

Zugleich machen wir auf Nr. 2. der Flugschriften des Reichsausschusses für die deutschen Nationalfeste aufmerksam mit dem Titel: „Die deutschen Nationalfeste und die deutsche Turnerschaft. Bericht, erstattet dem Münchener Turngau am 16. Dezember 1898 von Chr. Hirschmann, Vorstand der Kgl. öffentlichen Turnanstalt und Vorsitzenden des Turngaues München. München und Leipzig, 1898 bei Oldenbourg.“ Hier werden in durchaus ruhiger, aber schlagender Weise die Einwendungen gegen die Nationalfeste widerlegt, die aus den Kreisen der Turnerschaft erhoben worden sind. Uhlig.

Noch einmal die Unterrichtserfolge des Französischen Gymnasiums in Berlin.

Die Leser dieser Zeitschrift werden sich vielleicht erinnern, daß auf S. 85 des letzten Jahrgangs eine Erklärung meines Kollegen, des Herrn Prof. Dr. Rothe, abgedruckt worden war, in welcher dieser auf Grund vermeintlicher Erfahrungen und scheinbar gestützt auf Ziffern sein Gutachten über die während der letzten Jahre am Französischen Gymnasium erzielten Unterrichtserfolge und über den Wert des dabei zu Grunde gelegten Lehrplanes abgab. In einer auf S. 177 desselben Jahrgangs veröffentlichten Berichtigung habe ich darauf den Nachweis geführt, daß die von Herrn R. ins Feld geführten Ziffern teils objektiv falsch, teils in ihrer Zusammenstellung nicht geeignet waren, die von ihm darauf gegründeten Schlußfolgerungen zu tragen, und daß seine vermeintlichen Erfahrungen für diesen Zweck ebensowenig ausreichten. An diese meine möglichst knapp gehaltene Darlegung knüpfte ich dann die Versicherung, deren Richtigkeit ja durch eine Vergleichung der einem jeden zugänglichen Programmziffern jeden Augenblick geprüft werden kann, daß die Versetzungsresultate des Französischen Gymnasiums während des fraglichen Zeitraums nicht nur durchschnittlich normale, sondern zum Teil sogar hervorragend günstige gewesen sind.

Auf die soeben erwähnte Berichtigung ließ Herr Prof. Rothe unmittelbar (S. 179 ff.) eine Erwiderung folgen, in der er, abgesehen von der Abwehr einer von mir gar nicht erhobenen Beschuldigung und von einigen nebensächlichen, aber thatsächlich falschen Bemerkungen, nur seine früheren und von mir bereits widerlegten Behauptungen in etwas anderer Form wiederholte. Ich hätte daher keine Veranlassung, den Streit, den ich nur mit äußerstem Widerstreben vor der Öffentlichkeit

aufgenommen habe, an dieser Stelle fortzuführen, wenn nicht der Herausgeber dieser Blätter in einer Nachschrift, die er der Erwiderung des Herrn Prof. Rothe anfügte, sich auf die irrigen Angaben des letzteren von neuem gestützt hätte, um gegen die Zuverlässigkeit meiner Aussagen Zweifel zu erwecken.

Ich erkläre deshalb unter Berufung auf die in den Programmen abgedruckten Ziffern, die Herr Geh. Hofrat Uhlig sich leicht auch persönlich bei mir hätte verschaffen können, an dieser Stelle noch einmal:

Die von Herrn Rothe in seiner Erwiderung (S. 180) erneute und von Herrn Uhlig zu einem hypothetischen Schlusse verwendete Behauptung, wonach von 35 Sextanern des Jahrgangs 1893/94 „nur 23 in einem Biennium für IV reif geworden" wären, ist falsch. Denn von den erwähnten 35 Schülern sind im Laufe der 2 Jahre nicht weniger als 5 abgegangen, darunter nur 1 ohne Versetzungsvermerk, die anderen 4 im Laufe des Schuljahrs und unter Verhältnissen, die einen Schluß auf ihre Unreife in keiner Weise gestatten.

Daß die Zahlenangaben des Herrn Rothe gerade in dieser Weise sämtlich vergriffen und deshalb für die Zwecke, denen sie dienen sollten, untauglich waren, hatte ich in meiner Berichtigung (S. 178) bereits aufs bestimmteste ausgesprochen und an einem konkreten Beispiele erläutert. Ich bedaure lebhaft, daß Herr Geheimrat Uhlig meiner generellen Versicherung nicht geglaubt hat.

Allein, ich vergaß: auf solche Versetzungsziffern, wie unsereins sie zur Prüfung der Unterrichtserfolge einer Anstalt neben anderem Materiale zu verwenden pflegt, kommt ja Herrn Geheimrat Uhlig im Grunde wenig an. Für ihn war und ist es, wie ich aus seinen Worten auf S. 181 schließen muß, für die Entscheidung dieser Frage ausschließlich maßgebend, „daß von Prof. Rothe die Erreichung des Ziels bei dem Ostercötus einer Klasse zugestanden, dagegen bei dem folgenden Michaeliscötus derselben Klasse auf Grund eigener Erfahrung und des Urteils von Kollegen als etwas, das entschieden nicht zu erwarten sei, bezeichnet worden ist." Auch der Umstand, daß ich dem Herrn Prof. Rothe mehrere schwerwiegende Irrtümer nachgewiesen habe, daß ich meinerseits, der ich in meiner amtlichen Stellung doch etwas weiter blicken kann, als ein einzelner Ordinarius, den wenig erfreulichen Zustand, der allerdings eine Zeitlang in der O. III^m des Französischen Gymnasiums herrschte, für eine vorübergehende Erscheinung erklärt und auf ganz andere Gründe zurückgeführt habe als Herr Rothe, der übrigens, wie ich höre, zur Stimmabgabe für seine Kollegen gar keine Vollmacht hatte: das alles kommt bei meinem verehrten Freunde Uhlig gegenüber der so gewichtigen Stimme und der so entschiedenen Aussage des Herrn Prof. Rothe nicht in Betracht.

Auch diesen Mangel an Zutrauen zu meiner Urteilsfähigkeit beklage ich; um so mehr aber bin ich verpflichtet den Lesern dieser Zeitschrift zur Kenntnis zu bringen, daß im Laufe des letzten Sommers die Klasse, über deren Versetzungs-Aussichten Herr Rothe im März d. J., 5 Monate, nachdem er ihr Ordinarius geworden war, ein so vernichtendes Urteil fällte, sich in unerwartet günstiger Weise weiter entwickelt hat, so daß wir zum letzten Michaelistermine von ihren 15 Insassen 12 nach U. II versetzen konnten. Und da dies auf Antrag des Herrn Prof.

Rothe und ohne erheblichen Widerspruch von Seiten eines der übrigen Klassenlehrer geschehen ist, so kann ich nicht annehmen, daß ich, indem ich diesem Beschlusse zustimmte, meine Pflichten gröblich verletzt habe.

Mögen die geehrten Leser nun aus der so eben angeführten Thatsache entnehmen, ob Herr Uhlig wohl daran gethan hat oder nicht, aus den Klagen eines oder einiger Lehrer über den unerfreulichen Zustand einer Klasse Folgerungen auf die Unbrauchbarkeit des Lehrplans, nach dem dieselbe unterrichtet worden war, zu ziehen.

Und nun zum Schlusse!

Im Eingange seiner Nachschrift ruft Herr Geh. Hofrat Uhlig die Leser dieser Blätter zur Entscheidung darüber auf, ob durch meine Berichtigung und durch die Erwiderung meines Koll. Rothe die Einsicht in den Wert der Organisation des Französischen Gymnasiums gefördert worden sei, und erwartet als Antwort darauf offenbar von allen Seiten ein einstimmiges Nein zu vernehmen. Auch diesmal bedaure ich in den Chorus, von dem er sich umgeben wähnt, nicht einstimmen und mich seinem Urteile, was die Tragweite meiner Äußerungen angeht, nicht anschließen zu können.

Herr Prof. Rothe hat die Unterrichtserfolge des Französischen Gymnasiums als wenig günstige dargestellt; er hat damit zu beweisen versucht, daß der Lehrplan, unter dessen Herrschaft sie erzielt worden sind, nichts taugt. Wenn ich nun den unanfechtbaren Nachweis geführt habe, daß die Prämisse, auf die Herr Rothe sich bei seinem Beweisverfahren stützte, falsch war, daß seine Schlußfolgerungen samt und sonders in der Luft schweben: so ist damit für die richtige Beurteilung des Wertes, der der Organisation des Französischen Gymnasiums zukommt, für den Augenblick ein sehr wichtiges, wenn auch zunächst nur negatives Resultat gewonnen. Es ist der Festsetzung und weiteren Verbreitung einer in den Verhältnissen ganz und gar nicht begründeten ungünstigen Auffassung der Sachlage vorgebeugt. Und dieses Ergebnis möchte ich doch gegenüber der etwas anders lautenden Meinungsäußerung des Herrn Geheimrat Uhlig im Eingange seiner „Nachschrift" festlegen.

Den positiven Nachweis dafür, daß der Lehrplan des Französischen Gymnasiums sich nicht nur zur Erzielung guter Versetzungsresultate, sondern auch zur Erreichung des dem humanistischen Gymnasium gesteckten Bildungsziels trotz aller zeitweise zu überwindenden Schwierigkeiten aufs beste bewährt hat, hoffe ich, wenn die Zeit dazu gekommen sein wird, an anderer Stelle in aller Ausführlichkeit erbringen zu können.

Berlin, im Dezember 1898. Dr. Georg Schulze.

Schlußwort.

Um dem audiatur et altera pars in vollem Umfang zu entsprechen, habe ich auch die zweite Erörterung des Herrn Direktor Dr. Schulze aufgenommen, obgleich seine Polemik das von mir Gesagte garnicht trifft.

1. „H. Uhlig hat sich auf die irrigen Angaben des Herrn Rothe von neuem gestützt, um gegen die Zuverlässigkeit meiner Aussagen Zweifel zu erwecken."

Ich habe eine einzige irrige Angabe Rothes verwandt, die, daß die Ostersexta des Fr. G. am Ende des Kurses 1893/94 35 Schüler hatte. Thatsächlich war einer von den 35 längere Zeit, ein anderer kurz vor Kursschluß abgegangen. Die Meinung aber, daß ich mich auf jenen („schwerwiegenden"?) Irrtum Rothes gestützt habe, um gegen die Zuverlässigkeit von Herrn Schulzes Aussagen Zweifel zu erwecken, ist eine wunderliche Selbsttäuschung, die man sich nur aus einer gewissen Erregtheit des Herrn Kollegen erklären kann. Die Sache verhält sich folgendermaßen.

Herr Direktor Schulze hatte in seiner „Berichtigung" ausgesprochen: wenn man die gesamten Versetzungsergebnisse aus allen Klassen des Französischen Gymnasiums, die nach dem neuen Lehrplan unterrichtet worden seien, mit denen vergleiche, die andere Gymnasien und Realgymnasien aufzuweisen hätten oder die früher am Französischen Gymnasium erreicht seien, so zeige sich gerade in den beiden untersten Klassen ein überraschend erfreulicher Erfolg, was zu Gunsten des neuen Lehrplans schwer ins Gewicht falle.

Ich denke über Schlüsse aus den Versetzungsziffern auf die Güte oder Mangelhaftigkeit des Lehrplans überhaupt sehr skeptisch, und man muß, meine ich, so denken, wenn man erwägt, wie verschieden oft die Versetzungspraxis an mehreren gleich organisierten Anstalten ist, ja, daß an einer und derselben Anstalt nicht immer die gleiche Praxis waltet, daß z. B. bei einer in ihrer großen Mehrheit schwachen Klasse, wo es schwer fällt, den Strich zwischen den unreifen und den zur Not reifen Schülern zu ziehen, öfter ein milderes Versetzungsverfahren geübt wird, als da, wo einzelne Schwächlinge neben einer überwiegenden Zahl von normalen Schülern sitzen. Ganz und gar falsch aber ist es nach meiner Ansicht, zu glauben: je größer die Zahl derer sei, die aus den unteren Klassen einer zu höheren Studien vorbereitenden Anstalt versetzt werden können, desto besser sei der Lehrplan der Schule. Vielmehr scheint mir in der That für Anstalten der bezeichneten Art eine Unterrichtsgestaltung, bei der möglichst deutlich und möglichst bald erhellt, welche Knaben zur Ergreifung wissenschaftlicher Studien wenig oder garnicht geeignet sind, den Vorzug vor einer Lehrplanorganisation zu verdienen, bei der dies nicht so entschieden und so bald hervortritt und wo die Zahl der aus den unteren Klassen Versetzten deswegen größer ist.

Bei allen Bedenken aber, die meines Erachtens Schlüsse von hohen Versetzungsziffern auf die Vortrefflichkeit des Lehrplans haben (wie ja auch der Schluß von solchen Ziffern auf Vorzüglichkeit des Betriebes nicht gezogen werden darf), — bei allen jenen Bedenken schien und scheint es mir interessant, wenn einmal eine genaue Zusammenstellung der Versetzungsresultate beim Aufsteigen von VI nach V und von V nach IV in dem Französischen und einigen anderen Berliner Gymnasien gemacht würde, wobei nur, wie ich in meiner „Nachschrift" bemerkte, nötig wäre, auch die im Laufe des Schuljahres ausgetretenen Schüler zu notieren und zwar mit der Bemerkung, ob sie die Anstalt mit einem Zeugnis verließen, das Aussicht auf Versetzung gewährte, oder mit einem von gegenteiliger Beschaffenheit[1]). Und Beispiels halber fügte ich die betreffenden Angaben aus dem Heidelberger Gymnasium von den Jahren 1895—1897 in tabellarischer Form hinzu.

Bei dieser Erörterung nun sagte ich: „Wenn von 35 Sextanern am Französischen Gymnasium nur 23 in einem Biennium für IV reif geworden wären, wenn sich nicht etwa aus äußeren Ursachen die anfängliche Zahl dermaßen vermindert hätte, so würde ich dies noch nicht für ein sehr günstiges Resultat halten." Ich faßte also selbst sehr entschieden die Möglichkeit ins Auge, daß, wenn von den 35 nur 23 nach IV gelangten, dazu andere Ursachen, als Unreife, mitgewirkt haben können. Dies ist nach Herrn Direktor Schulzes Auffassung eine Benützung irriger Angaben des Herrn Rothe zu dem Zweck, um gegen die Zuverlässigkeit seiner (der Schulzeschen) Aussagen Zweifel zu erregen!

2. Ich hatte in der „Nachschrift" gesagt: „Wie weit durch Berichtigung [des Herrn Schulze] und Erwiderung [des Herrn Rothe] die Einsicht in den Wert der Organisation des Französischen Gymnasiums gefördert worden, mögen unsere Leser erwägen." Daraus gestaltet H. Dir. Schulze

---

[1]) So hätte H. Dir. Schulze oben S. 55 angeben sollen, ob der 16. Schüler, den die besprochene Mich. O. III nach dem vorj. Progr. noch am 1. Febr. 1898 hatte, ausgetreten ist und mit was für einem Zeugnis. Ohne Kenntnis hiervon ist nicht möglich, (was doch H. Sch. für so wichtig hält), den Bruchteil der Schüler, der genügte, genau festzustellen.

die an die Leser gerichtete Frage: ob durch seine Berichtigung und Rothes Erwiderung jene Einsicht gefördert sei, und entwickelt dann folgende merkwürdige Vorstellung: Ich wähne mich von einem Chorus umgeben, und dieser Chorus läßt auf jene Frage ein einstimmiges Nein vernehmen; das hieße also: ich bilde mir ein, alle Gefragten würden antworten, daß weder durch die Schulzesche Erörterung noch durch die Rothesche Entgegnung ein Schritt vorwärts in der Erkenntnis des Wertes gethan sei, den die Unterrichtsgestaltung des Französischen Gymnasiums besitze.

Nein, weder diese Antwort erwartete ich (am wenigsten in Chorform), noch auch die, daß der neue Lehrplan des Fr. G. „unbrauchbar" sei. Was mir an den Mitteilungen Rothes Bedeutung zu haben schien, habe ich deutlich gesagt: es sind die Eindrücke, welche er und mehrere Kollegen in der Michaelisobertertia des Schuljahres 1897/8 von der Fähigkeit der Schüler, das Pensum der Klasse zu bewältigen, bekommen haben. Zugleich aber habe ich nicht minder deutlich erklärt, daß nach meiner Meinung aus den ungünstigen Erfahrungen mit dieser Obertertia ebenso wenig ein allgemeiner Schluß bezüglich der Erreichbarkeit des durch den Lehrplan festgesetzten Zieles gezogen werden dürfe, wie aus den anders lautenden Erfahrungen mit der Osterobertertia 1897/8. Herr Dir. Schulze erklärt in der „Berichtigung" seine Zustimmung zu den Rotheschen Worten: „Ob die Vorteile des Reformgymnasiums so groß sind, wie die eifrigen Vertreter dieser Organisation glauben, kann erst durch langjährige Erfahrung erwiesen werden". Auch ich bin der Ansicht, daß nur langjährige (natürlich unter gleichmäßiger Berücksichtigung der günstigen und ungünstigen Ergebnisse gewonnene) Erfahrung ein sicheres Fundament für das Urteil über Wert oder Unwert einer Schulform ist, und habe dies in der „Nachschrift" mit klaren Worten ausgesprochen.

Ich bedauere, einem Manne gegenüber zur Abwehr genötigt worden zu sein, mit dem ich in vielen wichtigen pädagogischen Streitfragen durchaus harmoniere, auf dessen scharfe Kritik der sozialen Gründe, um deren willen die Verteidiger des dreijährigen Unterbaus „unser gesamtes höheres Schulwesen und alle Grundsätze einer vernünftigen Pädagogik auf den Kopf stellen" wollen, von mir noch vor Kurzem in zustimmender Weise verwiesen worden ist.

Herr Prof. Rothe hat in seiner „Erwiderung" den Standpunkt klar bezeichnet, von dem aus er seine Mitteilung über die Unterrichtserfahrungen in der vorjährigen Michaelisobertertia gemacht hat, und hat sich zugleich über die ihm zum Vorwurf gemachten Irrtümer ausgesprochen. Gleichwohl glaubte ich ihm auch die obige Auseinandersetzung des Herrn Director Schulze vor ihrer Veröffentlichung mitteilen zu sollen. Ich that es aber mit dem Ersuchen, in unserer Zeitschrift nicht weiter zu erwidern, zumal ich es sei, gegen den Herr Dir. Schulze sich jetzt gewandt habe. Herr Rothe hat auf weitere Erörterung verzichtet. Uhlig.

Litterarische Anzeigen.

Theodor **Waitz'** Allgemeine **Pädagogik** und kleinere pädagogische Schriften. Vierte durch Beigaben vermehrte Aufl., herausgegeben von Prof. Dr. Otto **Willmann**. Braunschweig Vieweg u. S. 1898. 552 S., 5 M.

Wir haben in der neuesten pädagogischen Litteratur unzählige Werke, die teuerer sind, als ihr inhaltlicher Wert rechtfertigt. Hier ist eines, das billiger ist. Die Verlagshandlung hat bei der vierten Auflage, obgleich diese wertvolle Zugaben erhalten, den bisherigen Preis auf die Hälfte herabgesetzt. Möchte dieser Umstand mit dazu beitragen, dem Buch eine noch weitere Verbreitung zu verschaffen, als ihm bis jetzt zu Teil geworden. Denn im Gegensatz zu dem Katzengold, das heutzutage so viele pädagogische Schriften bieten, haben wir hier wirkliches Gold, und der dem Gehalt entsprechende vornehme Ton, mit dem der Verfasser sein Überzeugungen vorgetragen hat, macht auf den dafür empfänglichen Leser, insbesondere auf den, der vorher die Rodomontaden eines pädagogischen Wunderdoktors gelesen, einen ebenso wohlthätigen Eindruck, wie die klassische „Didaktik" des Mannes, welcher die vierte Auflage, wie schon die dritte (1882) und zweite (1875) besorgt hat. Schon der zweiten fügte dieser Herausgeber eine ausführliche Einleitung über Waitz' praktische Philosophie bei und fünf kleinere Abhandlungen, die Waitz von 1848—1858 in Zeitschriften und gesondert erscheinen ließ und die auch heute ein nicht bloß historisches Interesse haben: „Welchen Anteil soll der Deutsche Reichstag an der Organisation des Unterrichtswesens nehmen?" 1848. — „Reform

des Unterrichts." 1851. — „Über die Methoden des Unterrichts im Lesen und Schreiben. Eine psychologische Untersuchung." 1852 — „Zur Frage über die Vereinfachung des Gymnasialunterrichts." 1857. — „Zur Orientierung über den Gymnasialstreit in Kurhessen." 1858. — In der vierten Auflage sind nun noch hinzugekommen Waitzens Biographie, verfaßt von Prof. Dr. Gerland in Straßburg (aus der „Deutschen Biographie"), und eine Anzeige von Waitzens Allgemeiner Pädagogik, die 1852 der wohlbekannte, vor einem Jahr als Fünfundneunziger gestorbene C. G. Scheibert, damals Dir. der Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin, in die „Pädagogische Revue" schrieb, endlich ein Lichtdruckbild von Waitz. Wenn von den kleineren Abhandlungen gilt, daß sie, die fast alle durch damals auftretende Fragen veranlaßt sind, keineswegs bloß geschichtliches Interesse haben, so werden die Leser in noch höherem Grade bei vielen Erörterungen der Allg. Pädagogik die Empfindung haben, daß sie auch für gegenwärtige Streitfragen von entschiedener Bedeutung sind und daß wir mit dem vielen Hin- und Herreden in der neueren und neuesten, unheimlich angeschwollenen pädagogischen Litteratur nicht wesentlich über Waitzens Urteile hinausgekommen sind. Die Ausstattung des Buches ist dem, was man vom Viewegschen Verlag gewöhnt ist, entsprechend. U.

Kulturbestrebungen und Schule in Chile, von **Dr. G. A. O. Collischonn.** Frankfurt a. M. Progr. der Adlerflychtschule 1898.

Zur Besprechung von Programmabhandlungen wird in dieser Zeitschrift nicht viel Raum sein; die vorliegende ist aber von so entschiedener Bedeutung, daß wir sie allen Lesern des „Humanistischen Gymnasiums" zur Lektüre eindringlich empfehlen möchten. Bemerkenswert ist sie einmal, weil der Verfasser als Lehrer des Französischen an einer Realschule mit aller Energie für das humanistische Gymnasium eintritt, ja sogar so weit geht, daß er das Zurücktreten der neueren Sprachen in der letzteren Schulgattung wünscht, um Zeit zu gewinnen zum Versenken in die alte Kultur, sowie zur intensiveren Betreibung der mathematischen Fächer. Bemerkenswert ist die Abhandlung ferner, weil hier gerade aus den Kreisen der Frankfurter Lehrer, die zum großen Teil die neuen Methoden und Reformen mitmachen, also doch den tiefsten Einblick in die Verhältnisse haben, ein Gegner dieser Neuerungen ersteht, der nicht scharf genug das Bonnenfranzösisch und die Unterrichtsresultate verdammen kann, die es einem Schüler nur ermöglichen, seine Gedanken und Empfindungen in einigermaßen fließendes Englisch oder Französisch zu kleiden. Zur Klärung seiner Ansichten und zu dieser entschiedenen Stellungnahme kam der Verfasser durch einen längeren Aufenthalt in Chile. Hier sah er, wie bei der Erziehung des jungen Chilenen vollständig gebrochen worden ist mit dem litterarisch-künstlerischen, klassischen Erziehungssystem, wie es das alte Gymnasium vertritt, und wie es sich hier mit Zielbewußtheit im ganzen Aufbau des Unterrichtsplans um die Erziehung durch die Naturwissenschaften handelt. Die zwei modernen Fremdsprachen werden als bloßes Kommunikationsmittel bonnenmäßig erlernt und geübt, so daß durch diese Erlernung selbst absolut kein Bildungszuwachs in dem Schüler erreicht wird. Collischonn geht die Prinzipien des chilenischen Lehrplans im Einzelnen durch und sieht als „eine der bedenklichsten Folgen der überwiegend naturwissenschaftlichen Tendenz der ganzen Schule, die Trennung der Schule von den großen Geistern und Traditionen des Mutterlandes und das gänzliche Ausscheiden des Altertums aus dem geistigen Leben" an. Jenem dort ausgesprochenen Realismus mit der Parole, sich für's Leben auszustatten, wie es ist, im Umgang mit den Dingen und den wissenschaftlichen Methoden, die die Herrschaft über sie ermöglichen, setzt er entgegen, sich zu bilden nach einem lebendigen Menschenideal im Umgang mit den großen Menschen der Vergangenheit. In geistvollen, von scharfem Denken und guter Beobachtungsgabe zeugenden Aperçus setzt er das auseinander. Das eigentlich Charakteristische, Auszeichnende Europas gegenüber Amerika, schließt er, nachdem er den amerikanischen Utilitarismus gekennzeichnet hat, ist die stete Renaissance, die sich seit dem 15. Jahrhundert in jedem jungen Menschenherzen und Menschenhirn erzeugt, das Sophokles und Thukydides lesen lernt. Der ganze Anblick, den auch europäische Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit gewährt, ihr Suchen nach Wahrheit, die Abwesenheit banausischer Nützlichkeitsgesichtspunkte, die Thatsache, daß ihr die großen nützlichen Entdeckungen fast wie etwas Ungewolltes als reife Frucht bei ihrer Arbeit in den Schoß fallen, ist dieser Renaissance geschuldet. „Das sah ich in heller Klarheit, als ich dort als stiller Beobachter den Kämpfen zusah, die die chilenische Nation um ihre geistige Selbständigkeit und um die Zukunft ihrer Kultur kämpft, und mit Angst gedachte ich des Zerstörungswerkes, das sich seit dem Aufkommen des Realismus (der in dem Heraustreten aus den ihm gewiesenen Grenzen und in dem Streben nach Herrschaft auf dem kulturellen Gebiete nichts weiter ist als das Aufstehen eines falschen Kulturbegriffes gegen den wahren) am letzten Bollwerk wahrer Kulturarbeit, am Gymnasium, vollzieht." Die weitere Begründung, vornehmlich die Hinweise auf Amerika, möge man in der interessanten Arbeit selbst lesen. Sie giebt den Feinden des Gymnasiums eine harte Nuß zu knacken: für Schmeding haben wir uns das Wort herausgeschrieben: „Jeder kann nur das im Altertum wahrnehmen, was er selbst in sich hat. Noch jeden, der bisher das Altertum zu richten suchte, den hat es gerichtet"; den Freunden jener Bildungsstätte zeigt sie, welch kostbaren Schatz sie in ihr besitzen und — zu hüten haben.

C. Blümlein.

P. N. Zangogiannis, Ἡ τῶν ἡμετέρων μαθητῶν γραμματικὴ ἀβεβαιότης ἐν ταῖς ἀρχαίαις γλώσσαις, καὶ αἱ γραμματικαὶ ἀσκήσεις. S.-A. aus Ἀθηνᾶ X, 33—93, Athen 1898 (zu bez. durch d. internat. Buchhdlg. v. K. Beck, Athen).

Also grammatische Unsicherheit auch bei der hellenischen Mittelschuljugend! Und nicht bloß im Latein: das wäre bei der geringen Anzahl der für dies Fach in den 7 Jahresklassen der humanistischen Anstalten zur Verfügung stehenden Stunden (18 wöchentl., 3 in der obersten Kl. des Ἑλληνικὸν σχολεῖον und 3+4+4+4 in den vier Kl. des γυμνάσιον) nicht eben verwunderlich; sondern auch im Altgriechischen. Und doch bietet dies in Formen und Wortschatz z. T. so weit gehende Übereinstimmung mit der Muttersprache des Lernenden, und dazu sind ihm nicht weniger als 74 Wochenstunden (8+9+9+12+12+12+12) gewidmet! Woran das liegt? Es ist auch für uns recht lehrreich, die Ansicht des Verf. darüber zu vernehmen, eines Mannes von sehr besonnenem Urteil, dessen Persönlichkeit und Streben wir in den Anfangs- und Schlußworten unserer Besprechung seiner Abhandlung „Die preußische Schulreform und das griechische Gymnasium" (Hum. Gymn. 1895, S. 41 ff.) gekennzeichnet. — „Eine möglichst umfangreiche und verständnisvolle Lektüre der Schriftsteller, die unentbehrliche Voraussetzung für die Erreichung der Ziele des Unterrichts in den klassischen Sprachen, ist nur auf fester grammatischer Grundlage möglich": dieser eigentlich selbstverständliche, an die Spitze gestellte Gedanke ist fast ein bischen zu breit ausgeführt; aber man sieht eben daraus, daß auch in Hellas, und gerade bei hierfür maßgebenden Persönlichkeiten, z. T. Anschauungen herrschen, die mit den Erfahrungen der Schulpraxis nicht im Einklang stehen. Umfang wie Qualität der Klassikerlektüre hat also in der hellenischen Mittelschule unter der notorischen grammatischen Unsicherheit bedenklich zu leiden. Schuld an dieser Unsicherheit aber ist dreierlei: 1. der grammatische Lernstoff ist nicht auf das für die Lektüre notwendige beschränkt; 2. die induktive Methode wird nicht gebührend gewürdigt; 3. es fehlt, und darauf legt der Verf. den Hauptnachdruck, die Übung des Übersetzens in die alten Sprachen so gut wie gänzlich (die monotone τεχνολογία, d. i. Deklinieren und Konjugieren, und das vielgetriebene häusliche Paradigmenschreiben bilden hierfür keinen Ersatz). Die Einführung solcher Übungen unter gleichzeitiger Vermehrung der Zahl der Lateinstunden wird aufs entschiedenste gefordert; die (wenigstens früher) recht erfreulichen Ergebnisse des klassischen Unterrichts an den deutschen Gymnasien schreibt Z. nicht zum geringsten Teil dem planmäßig betriebenen Übersetzen in das Lateinische und Griechische zu. Bis in die oberste Klasse soll dies fortgesetzt werden, bei Leibe nicht als Selbstzweck, nur als Mittel für verständnisvolle Lektüre: der Verf. steht hier durchaus auf dem Standpunkt, den u. a. Uhlig in dieser Zeitschrift 1895 S. 124 f. vertreten hat. Daß es wünschenswert, für diese Übersetzungen systematisch angelegte Übungsbücher zur Verfügung zu haben, sagt er nicht ausdrücklich; es ergiebt sich aber aus der ganzen Art seiner Erörterung: wir heben es deswegen hervor, weil die von einigen deutschen Unterrichtsverwaltungen vertretene gegenteilige Anschauung doch wohl auf einer Unterschätzung der Schwierigkeit beruht, diese Übungen ganz zweckentsprechend zu gestalten, auf einer Überschätzung der durchschnittlichen Fähigkeit unserer Lehrer, solche Vorlagen aus Eigenem zu schaffen, und auf einer Verkennung der großen Vorteile, die es hat, wenn dem Schüler die zu übersetzenden muttersprachlichen Texte gedruckt vorliegen. In sehr verständiger Art bespricht Z. die verschiedenen Möglichkeiten der Übung in der Fremdsprache, Retroversion, Variation, Imitation ꝛc., und ihren Wert; wenn aber die Meinung bei ihm durchschimmert, in Deutschland befolge man hierin (wenigstens in Bezug auf das Latein) das Verfahren, das ihm als das ideale erscheint, so dürfte die Erörterung von Ad. Lange in Lehrpr. u. Lehrg. 58, S. 45 ff. seinen Optimismus etwas dämpfen. — Die Schrift von Z. ist ein an die Kgl. Griechische Unterrichtsverwaltung gerichteter Notschrei, vor der Öffentlichkeit erhoben, damit er nicht in einem ministeriellen Papierkorb oder Aktenschrank ungehört verhalle; ob er seinen Zweck erreicht, ist leider nach den in ihrer bündigen Kürze um so nachdrücklicheren Bemerkungen von Sotiriadis in Baumeisters Handb. I 2, S. 681 recht fraglich. A. Hilgard.

Georg Stier, Französische Syntax mit Berücksichtigung der älteren Sprache. 475 S. Julius Zwißler, Wolfenbüttel 1897. Preis 6 Mark.

Dies umfangreiche Buch ist hauptsächlich für Lehrer und Studierende der französischen Sprache bestimmt. Es ist klar genug für ein eindringendes Studium und ausführlich genug als Nachschlagewerk, ein Buch, das man um so lieber gewinnt, je mehr man sich damit beschäftigt. Hat man mit Staunen verfolgt, wie die französ. Grammatiken immer dünner wurden, so macht es einem besondere Freude, daß wieder jemand den Mut gehabt hat, einen dicken Band zu schreiben, in dem so ziemlich alles steht, was der Lehrer braucht. Der Vf. sagt eher ein Wort zuviel als zuwenig und will lieber weitschweifig erscheinen als unbestimmt. Auf die Durchsichtigkeit seiner Regeln thut er sich vielleicht zu viel zu gute. Seine Hauptregel für den Konjunktiv lautet z. B.: „der Konjunktiv drückt einen Wunsch oder eine zweifelhafte Behauptung aus." Es giebt nunmehr, meint er, nicht mehr soviel Konjunktive als Verben, sondern nur noch zwei; der vom Schüler so gefürchtete Konjunktiv gestalte sich demnach sehr einfach. Nun, so sehr viel einfacher als bisher doch wohl nicht. Der Schüler wird auch in Zukunft bei einem Wort wie mériter lange darüber in Zweifel sein, zu welcher Kategorie es gehört. Es wird ihm auch wenig helfen, wenn man ihm versichert, der Kon-

junktiv in Konzessivsätzen mit quoique sei ein Konjunktiv des Wunsches. Eigentümlichkeiten im Sprachgebrauch sind manchmal nicht erklärt, wo es leicht wäre den Grund zu finden. Z. B. ist die Regel angeführt, daß de ohne Artikel steht, wenn seinem Substantiv ein Adjektiv vorausgeht, daß sich aber der Artikel sehr häufig vor petits findet, z. B. des petites rues. Er steht offenbar deshalb, weil petits mit dem Substantiv zu einem Diminutivbegriff verschmilzt, also im vorliegenden Beispiel des petites rues ungefähr = des ruelles ist. — Stier hat auch die ältere Sprache berücksichtigt, doch ohne dabei Anspruch auf Vollständigkeit zu machen. Beispiele bringt er in überaus großer Anzahl, und zwar stets mit genauer Quellenangabe, wofür wir Neuphilologen, wenig verwöhnt in dieser Hinsicht, besonders dankbar sein können. Allerdings sind die Beispiele nicht gleichmäßig gesichtet und nicht immer musterhaft; man muß sich da und dort fragen, ob man den zitierten Satz nachschreiben darf oder ob es sich um eine schriftstellerische Extravaganz handelt. Doch ist nicht von uns beabsichtigt, mit solchen Ausstellungen den Wert des trefflichen Werkes herabzusetzen; auch wenn wir sagen, es sei mehr zum Studieren als zum Erlernen der Sprache geeignet, soll das kein Tadel sein. Ein alphabetisches Inhaltsverzeichnis wäre sehr zu wünschen. Äußere Anlage und Ausstattung entsprechen allen Anforderungen. Ha.

Otto Börner, Oberstufe zum Lehrbuch der französischen Sprache. Ausgabe C. 232 und 125 S. B. G. Teubner, Leipzig 1898.

In diesem vornehm auftretenden Buch finden sich französische Übungsstücke, Aufsätze, Aufsatzentwürfe und Sprechübungen. Jeweils vier Stücke bilden eine Lektion, und jede Lektion ist in Beziehung gesetzt zu einem Kapitel der „Syntax" desselben Verfassers. Die meisten Übungsstücke behandeln französisches Leben und französische Sitten der Gegenwart und Vergangenheit. B. rechnet jedenfalls mit einer besonders gut veranlagten Prima, sonst hätte er ein Exercice wie das dritte, Au salon de Mlle Delorme, schwerlich aufgenommen. Die Sprechübungen sind fein ausgedacht und haben mit den üblichen Konversationsbüchern für die oberen Klassen nichts gemein. Ha.

Ph. Plattner und J. Heaumier, Französisches Unterrichtswerk. 5 Hefte zu 104, 104, 152, 192 und 112 S. Preis der geb. Hefte zwischen 90 Pf. und Mark 1,50. J. Bielefeld, Karlsruhe, 1897.

Das Werk zerfällt in zwei Teile, eine Grammatik und ein Lehr- und Übungsbuch. Dieses besteht aus drei, die Grammatik aus zwei Heften. Was einem sofort auffällt, ist die doppelte Behandlung fast des gesammten grammatischen Stoffes. Man findet ihn in der Grammatik und im Übungsbuch, hier methodisch, dort systematisch zusammengestellt. Wir können nicht recht verstehen, was diese Wiederholung mit der „gebundenen Marschroute", welche die Verfasser für wünschenswert halten, zu thun hat. An der neuen Grammatik, insbesondere der Formenlehre, muß übrigens eine sehr geschickte, übersichtliche Anordnung gerühmt werden. Die Syntax ist gerade ausführlich genug. Alle Beispiele sind dem Lesebuch entnommen und mit der Nummer des Stückes versehen. Dem Lesestoff können die Schüler wohl Interesse abgewinnen. Manche aus dem „Elementarbuch" übernommene Anekdoten und -dötchen hätten wir allerdings lieber nicht mehr gesehen, doch hat sich Plattner mit diesen Kleinigkeiten zu sehr engagiert und kann sie jetzt nicht wohl alle auf einmal fallen lassen, was ihm niemand übel nehmen wird. Vom Verlag ist für das Werk alles wünschenswerte geschehen. Ha.

H. Lüdeking, Französisches Lesebuch I. Zweiundzwanzigste Aufl. 294 S. L. F. Amelang, Leipzig, 1897. geb. M. 2,25.

Die neue Auflage des wohlbekannten Werkchens weicht nur wenig von den früheren ab. Z. B. ist ein Abschnitt über Frankreich mit guten Skizzen aus Reclus, Daudet, Bruno u. a. hinzugekommen. In dem Abschnitt „Geschichte" wurde aller Stoff aus nichtfranzösischer Geschichte getilgt, wohl in Anlehnung an die neuen preußischen Lehrpläne. Das Wörterverzeichnis ist genau und vollständig. Ha.

K. Lamprecht, Alte und neue Richtungen in der Geschichtswissenschaft. Berlin 1896. R. Gärtner. M. 1,50.

Eine Kritik Rachfahls hat dem zu rascher Berühmtheit gelangten Leipziger Historiker Veranlassung gegeben, das Recht seiner Methode, das Ziel seiner Geschichtswissenschaft zu verteidigen und zu erklären. „Einen grundsätzlichen Fortschritt macht eine Wissenschaft ganz hauptsächlich durch eine wesentliche Weiterbildung ihrer Methode": früher forschte die Geschichte nach Individualzwecken; L. sucht das Gebiet gewohnheitsmäßigen und generischen Handelns auf, „wo das individuelle Moment des Thuns vollkommen zurücktritt vor der generischen Gleichmäßigkeit des Ergebnisses aller Handlungen." Darum wendet er sich an die Statistik, an die Tabellen, und mit einem verdächtigenden Seitenblick findet er in der politischen Geschichte einen romanhaften Zug, er nennt sie eine noch so spät geborene Enkelin der Sage. Im Wetteifer mit der exakten Naturwissenschaft möchte L. die Typik gewisser Thatsachenzusammenhänge feststellen. „Die evolutionistische Methode wird überall bisherige Vorstellungskomplexe der Zustandsgeschichte in ihre Komponenten auflösen. Der Begriff des Lehnstaats wird durch Aufdeckung der für ihn in seinen verschiedenen Abwandlungsmomenten bestehenden Kombinationen einfacher, vornehmlich rechts- und wirtschaftsgeschichtlicher Komponenten gleichsam verlebendigt." So wird die Religionsgeschichte mit Frömmigkeitscharakteren verfahren, so wird den Ranke'schen Ideen ihre Auf-

lösung zuteil werden. — Ein zweiter Aufsatz beschäftigt sich eben mit Rankes Ideenlehre und den Jungrankianern, wo wir manchen anregenden Darlegungen begegnen. Wenn Lamprecht mit der Behauptung endigt, „daß die Perioden geistiger Entwickelung mit denen der materiellen Entwickelung zusammenfallen und innerlich zusammenhängen, selbst wo die Chronologie nicht völlig übereinstimmt", wollen wir ihm einstweilen den Glauben versagen.

Seit diese Anzeige geschrieben ist, sind zahlreiche Streitartikel erschienen, die um die Fragen der Personen- und der Zustandsgeschichte, nicht immer mit wissenschaftlichen Waffen, kämpfen. Ein Bericht darüber gehört indes nicht hierher, sondern in eine historische Fachzeitschrift.

F. R.

K. Biedermann, Geschichte des deutschen Einheitsgedankens. Wiesbaden. Bergmann 1894. 68 S.

Der alte Vorkämpfer für die deutsche Einheit bietet hier eine Art Abriß der deutschen Verfassungsgeschichte von den ältesten bis auf die neuesten Zeiten, indem er den Kampf der Einheit mit dem Partikularismus, des nationalen mit dem Sondergeiste durch alle Perioden verfolgt. Die kleine Schrift zeigt überall den warmen patriotischen Sinn des Verf., seine tiefe Vertrautheit mit dem Gegenstande, die schlichte Klarheit seiner Darstellung, die durch manche interessante, vortrefflich gewählte Einzelzüge besonderen Reiz erthält. F. R.

O. Liermann, Graf Albrecht von Roon. Leipzig. Kesselring'sche Buchh. 1896. 42 S.

Eine biographische Skizze, der ein öffentlicher Vortrag zu Grunde liegt. Uns würde statt der rhetorischen Sprache schlichtere, sachlichere Behandlung mehr zusagen. Die jüngst erst veröffentlichten Briefe konnte der Verf. nicht mehr benützen, aber er hat viele Züge zusammengestellt, die der Jugend Ehrfurcht vor dem Bild des charaktervollen und getreuen Mitarbeiters Kaiser Wilhelms einflößen mögen. F. R.

Das neunzehnte Jahrhundert in Bildnissen mit biographischen Beiträgen von Hermann Grimm, Erich Marcks, J. von Verdy Du Vernois, Th. von Friemel, Er. Grisebach, C. Ruland, Julius Hart, Wilh. Bölsche, Alfred Schmid, Leopold Schmidt, Oskar Fröhlich u. A., herausgegeben von Karl **Werckmeister.** Berlin. Photogr. Gesellschaft. 75 Lieferungen, jede 4 Seiten Text mit eingedruckten Illustrationen und 8 Vollbilder (26,5×36 cm) enthaltend, Preis der Lieferung 1 M. 50 Pf. Im Laufe von 3 Jahren vollständig.

Die ersten Lieferungen dieses prächtigen Werkes haben wir im zweiten Hefte des vorigen Jahrgangs besprochen und insbesondere auch auf den pädagogischen Wert der Unternehmung aufmerksam gemacht, daß diese biographischen und bildlichen Darstellungen belehrend, ästhetisch bildend und auch vielfach sittlich anregend auf unsere Schüler zu wirken vermögen.

Aufzählung der Personen, deren Portraits bisher erschienen sind, wird am besten einen Begriff von der Mannigfaltigkeit und guten Auswahl geben. Lieferung I. Wilh. und Jakob Grimm, Ludwig Richter, F. Mendelssohn-Bartholdy, Werner von Siemens, Thorwaldsen, Lamartine, Byron; II. Schopenhauer, H. Chr. Andersen, George Sand, Fr. Overbeck, Freytag, Berlioz, Canova, Helmholtz; III. Pestalozzi, G. Fr. W. Hegel, Chr. D. Rauch, W. Scott, Mad. de Staël, Chamisso, Petöfi, Spontini; IV. Grillparzer (2 Bilder), E. M. Arndt, Lenau, Theod. Mommsen, C. M. v. Weber, Wilh. Raabe, Ans. Feuerbach; V. Alex. v. Humboldt (2 Bilder), Wilh. v. Humboldt, Cuvier, Dom. Fr. Arago, Alfr. Rethel, Gottfr. Schadow, Meyerbeer; VI. Hoffm. v. Fallersleben, Karl Ritter, Leop. v. Buch, Freih. v. Nordenskjöld, Ludw. Tieck, Börne, Ferd. Raimund, Aug. Böckh; VII. Freih. von Stein, K. A. v. Hardenberg, Blücher, Gneisenau, Scharnhorst, Niebuhr, Schinkel, Wilh. Kaulbach; VIII. enthält acht Bildnisse von Beethoven aus den Jahren 1812 bis 1827; IX. James Watt, George Stephenson, Berzelius, Robert Bunsen, Just. Liebig, Herschel, Alfr. Krupp, Reuter; X. J. G. Fichte, J. G. Droysen, Karl Weierstraß, Donizetti, Béranger, Thomas Moore, John Constable, Jules Michelet.

Die Originale sind Gemälde, Zeichnungen, Stiche, Lithographien, und die Reproduktionen so ausgezeichnet, wie jeder sie von einer Publikation der photographischen Gesellschaft erwarten wird. Gar manche dieser Bilder gewähren daher zugleich einen wirklichen Kunstgenuß. Ein besonderes Interesse bieten diejenigen, welche dieselbe Person in verschiedenen Lebensaltern darstellen, so die 8 großen Portraits von Beethoven, zu denen dann noch vier kleinere in den Text der Biographie eingedruckte Illustrationen kommen, oder der jugendliche, der männliche und der greise Alex. von Humboldt (das Bild des zweiten dem Text eingedruckt).

Die biographischen Bemerkungen sind sehr verschieden nach Umfang und Inhalt, aber im allgemeinen wohl geeignet zu rascher Information und mit Wärme geschrieben, bisweilen sogar mit zu hohem Lob nach unserem Geschmack. Aber wer wollte darüber mit denen rechten, die sich die Aufgabe gestellt haben, mit wenigen Strichen die Bedeutung eines hervorragenden Mannes ins Licht zu stellen?

In der Schule verwenden wir diese Bilder so, daß jede Woche zwei bis vier neue in einen verglasten Rahmen, der auf einem Flur ausgehängt ist, gesteckt werden samt dem biographischen Text, von dem allerdings nur ein Teil gelesen werden kann, wenn er auf Vorder- und Rückseite eines Blatts verteilt ist. Diejenigen Herren des Kollegiums aber, die durch ihre Studien speziell in der Lage sind, über die Verdienste der Männer, deren Portraits gerade aushängen, Auskunft zu geben, thun dies in einer ihrer Lehrstunden. U.

Praktische Methode zur Erlernung der hebräischen Sprache. Grammatik mit Übungsstücken, Anthologie und Wortregister für Gymnasien und theologische Lehranstalten, von Dr. **H. Kihn** ... und Dr. **Schilling**. ... zweite Auflage. Tübingen 1898. Verlag der H. Lauppschen Buchhandlung. IX u. 166 Seiten. Preis M. 2,40.

Das befriedigende hebräische Elementarbuch ist noch ein desiderium und zwar ein solches, das überall tief empfunden werden muß, wo man ernsthaft bestrebt ist, aus dem unstreitigen Elend des landläufigen Gymnasialunterrichtes im Hebräischen herauszukommen. Daß die nach dem Tode seines früheren Mitarbeiters von Herrn Professor Dr. Kihn in Würzburg umgearbeitete neue Auflage der „Praktischen Methode" einen fleißigen und wohldurchdachten, also beherzigenswerten Versuch bezeichnet, dem bestehenden Bedürfnis entgegenzukommen, wird niemand dem Buche bestreiten dürfen. Daß es jenes Bedürfnis nicht aus der Welt schafft, liegt gleichwohl auf der Hand. Was hier erstrebt wird und was erstrebt werden muß, ist eine gesunde Verbindung praktischen und wissenschaftlichen Vorgehens. Die Rücksicht auf die Praxis der Schule erheischt vor allem Beschränkung des gebotenen grammatischen Lernstoffes auf das streng Notwendige und Darbietung dieses Stoffes in möglichst knapper und übersichtlicher Form. Nach dieser Richtung hin ist entschieden Gutes geleistet, besonders in den §§ über das Nomen, dessen Behandlung — wenn auch nicht vollständig, wie es hier geschieht, — derjenigen des Verbums vorangehen zu lassen, im Rahmen des Gymnasialunterrichtes sich vielleicht doch aus mehr als einem Grunde empfiehlt. Auch die §§ über Konsonanten- und Vokalwechsel dürften sich als eine sehr brauchbare Arbeit herausstellen, vor allem, wenn der zu Anfang von § 19 gegebene methodologische Wink recht befolgt wird. In hohem Grade fraglich muß es dagegen scheinen, ob das wissenschaftliche Element bei der Mischung nicht zu kurz gekommen ist. Allerdings erfreuen auch nach dieser Seite einige Warnungstafeln gegen herkömmliche Halbwahrheiten (vgl. z. B. § 21,3). Aber das überall zu beobachtende Streben nach möglichstem Anschluß an die Kategorien der indogermanischen Grammatik ist entschieden bedenklich. In die innerste Eigentümlichkeit der von allem ihm Bekannten so gründlich verschiedenen semitischen Sprachwelt sich einzuleben, soll dem Schüler möglichst erleichtert, es darf ihm aber um keinen Preis erlassen werden. Das hat vorzüglich von der Syntax zu gelten, die denn hier viel zu sehr unter dem Zeichen von Hellas und Rom, statt unter dem der arabischen Wüste steht. Immerhin sind die ihr gewidmeten 28 Seiten als eine dankenswerte Abschlagszahlung willkommen zu heißen, wenn wir andere Elementarbücher vergleichen, etwa das Hollenberg'sche, das für sie volle 8 Seiten übrig hat! Dankenswert sind ferner die einleitenden §§, die den Anfänger mit einigen sprachwissenschaftlichen und bibelkundlichen Fundamentalkenntnissen ausrüsten. Doch hätte ein Gefühlserguß wie § 2,2 fort bleiben sollen und in § 4 wäre einerseits die Erwähnung auch der aramäischen Übersetzungen des A. T. (Peschitto und Targume) und allenfalls noch des Origines, andererseits — in einem doch nicht nur für katholische Lehranstalten bestimmten Buche — eine objektivere Ausdrucksweise bezüglich der Vulgata wünschenswert gewesen. Am wenigsten wird schließlich die „Praktische Methode" befriedigen, was die Einübung des Gelernten anlangt. Die Anthologie bringt wieder die üblichen für den Anfang viel zu schwierigen Stücke aus Genesis, Exodus und Psalmen. Die neutestamentlichen Abschnitte sind theoretisch lebhaft zu begrüßen, aber die getroffene Auswahl ist auch hier wenig glücklich. Von den 5 Stücken sind 3 (Matth. 2,1—12. Joh. 6,48—59. Luk. 22,7—15. 19 f.) nicht ursprünglich hebräisch niedergeschrieben gewesen. Statt ihrer hätten sich etwa auch die erzählenden Partieen von Luk. 1,5—2,52 und Proben von Herrenreden nach Matth. zur Aufnahme empfohlen. Vollends daß Kihn von der Hoffnung ausgeht, die unerläßliche Sicherheit des grammatischen Wissens wesentlich ohne hebräische Einzelsätze und mit möglichst wenigen Beispielen zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Hebräische erzielen zu können, zeugt von einem schweren und gefährlichen Irrtum. Nur ein sehr eifriger und wirklich semitistisch vorgebildeter Lehrer wird hier die Lücke des Lehrbuches aus eigenen Mitteln ausfüllen. Freilich sollte eben auch nur ein solcher den hebräischen Unterricht erteilen. Wo, wie es leider Regel ist, die Verhältnisse ein Anderes bedingen, wird man beim besten Willen und mit jedem Buche nur die traurige Wahrheit des Goethe'schen Satzes erproben: „Es ist nichts schrecklicher als ein Lehrer, der nicht mehr weiß, als seine Schüler allenfalls wissen sollen."

A. Baumstark.

Dr. M. **Wilhelm Meyer**, Das **Weltgebäude**, eine gemeinverständliche Himmelskunde. Mit 287 Abbild. im Text, 10 Karten, 31 Tafeln in Farbendruck, Heliogravüre und Holzschnitt. XII u. 677 S. Leipzig u. Wien, Bibliographisches Institut, 1898. Geb. in Hldr. Mark 16.—.

Ein neuer Bau in der stolzen Reihe der populärwissenschaftlichen Prachtwerke des bibliographischen Instituts. Im vorliegenden Werk ist jenes große Gebiet der Wissenschaft behandelt, in das dem Laien der Zutritt so besonders schwer fallen muß, das ihn grade aber auch wieder anzieht, wie kaum ein zweites. Kaum faßbar, ja wunderbar ist es, was man von der großen Welt, die unsere kleine Erde umgibt, und der überwältigenden Fülle ihrer Geheimnisse erzählt; und höchst bewundernswert ist der kühne Scharfsinn der Männer, die es vermochten, in all diese Wunder tiefer einzudringen. Wie schwer aber fällt es dem Fernstehenden sich in diesem Reich zurechtzufinden, die gewal-

tigen Gedanken großer Forscher nachzudenken, hier, wo fast jede Erkenntnis auf dem Wege mathematischen Denkens gewonnen werden muß. Unser Buch will dem gebildeten Laien ein Führer durch die Räume des Himmels sein. Es hält sich fern von mathematischen Ableitungen und versteht es dennoch, solch schwierige Dinge, wie z. B. Keplers Gesetze, die Gravitation, dem Leser durchaus plausibel zu machen. Mit ganz besonderem Geschick und gründlichem Eingehen werden die fein erdachten Methoden gezeigt, mittelst derer die Gelehrten und damit die Menschheit in der Erkenntnis fortschreiten.

In der Einleitung des Buches werden die Mittel der Forschung, die Instrumente, und die physikalischen Gesetze, die ihrer Anwendung zu Grunde liegen, besprochen. So finden wir auch hier über die Himmelsphotographie, die bei der enormen Wichtigkeit, die sie heute erlangt hat, natürlich allerorten in dem Werk berücksichtigt wird, sehr ausführlich erläuternde Worte. Der erste der zwei Hauptteile des Werkes ist der Beschreibung der Himmelskörper gewidmet. Mit welch liebevollem Eingehen werden die Dinge, die im Mittelpunkt des Interesses stehen, behandelt! So nimmt z. B. die Beschreibung des Planeten Mars nicht weniger als 30 Seiten ein. Von anderen Themen seien hervorgehoben die vulkanischen Bewegungen auf dem Monde, die Korona-Strahlen, das Zodiakallicht, die Doppelsterne, Kometenschweife, Meteoriten- und Staubfälle. Der zweite Teil bringt die Bewegung der Himmelskörper. Wir schreiten vom Einfacheren und Naheliegenden zum Komplizierten, Fernen, von der scheinbaren Bewegung der Sonne bis zur Eigenbewegung der Fixsterne. Aus dem reichen Inhalt greifen wir heraus die internationale Gradmessung, Polhöheschwankungen, Zonenzeit, Verfinsterungen aller Art, die Schleifen der Planetenbahnen, die Entdeckungsgeschichte des Neptun. Eine „Entwicklungsgeschichte der Welten" beschließt das Werk.

Die Gabe des Verfassers klar und anregend zu schildern werden alle Leser hoch schätzen lernen. Die Darstellungsweise zeigt vielfach geradezu poetischen Schwung, z. B. da wo von Sonnen- und Mondfinsternissen erzählt wird. Für die wissenschaftliche Höhe des Buches bürgt außer dem Namen des Autors noch der Umstand, daß eine Reihe rühmlich bekannter Fachmänner über einzelne Teile des Werkes vor dem Erscheinen ihr Urteil abgaben.

Aeußerst reichhaltig und gediegen ist auch in diesem neuen Werk wieder die illustrative Ausstattung. Außer den vielen guten Holzschnitten und Zinkdrucken im Text sind 10 farbige Karten und 31 Tafeln vorhanden, darunter 17 in Farbendruck und eine zarte Heliogravüre. Unter den farbigen Bildern finden sich reizende Kunstwerke, so die Kometenlandschaft und die Mitternachtssonne. Ganz besonders anziehend aber erscheinen jene Gebilde wissenschaftlich geleiteter Phantasie, wie die Marslandschaft und die Sonnenfinsternis auf dem Monde.

Das Buch verdient in jeder Beziehung warme Empfehlung, auch als Lektüre von Schülern der Oberklassen. C. U.

Gut Heil. Leichte **Tonstücke zum Gebrauche beim Turnunterricht** an Knaben- und Mädchenschulen nebst einer Anleitung mit Beispielen von **K. Menges**, Reallehrer und Turnlehrer am Gymnasium zu Heidelberg, und **A. Steinbrenner**, früher Reallehrer an derselben Anstalt. **Heidelberg** bei O. Petters. III und 142 S. Preis M. 3,80.

Über diese Arbeit zweier Kollegen, von denen dem an zweiter Stelle genannten die Tonstücke, dem ersteren die turnerische Anleitung verdankt wird, lasse ich am besten zwei mir zur Verfügung gestellte briefliche Äußerungen von anerkannten Fachmännern sprechen. Herr Maul, Direktor der Turnlehrerbildungsanstalt in Karlsruhe, schreibt:

„Die Anleitung verdient alles Lob. Es ist das erstemal, daß in so ausführlicher und wohlbegründeter, durch Beispiele belegter Weise die Verwendung der Musik für das Turnen besprochen wird. Jede Zeile davon ist ein Beweis von der aufmerksamen Beobachtung und der reichen Erfahrung des Herrn Menges. Die Beispiele sind anschaulich und gut gewählt. Ich freute mich, dabei zugleich wahrzunehmen, daß mein Gedanke, die hauptsächlichsten Bewegungsformen durch einfache Zeichen statt durch Worte auszudrücken, auch auf Gerätübungen angewendet ist. Auch im übrigen unterschreibe ich alle Ansichten, die in der Anleitung ausgesprochen sind. Das Werk „Gut Heil" ist eine sehr verdienstliche Arbeit, die einen großen Vorzug vor ähnlichen Arbeiten hat und sehr wohl imstande ist, der Verbindung von Musik und Leibesübungen weitere Verbreitung zu verschaffen. Das Werk wird es auch den Turnvereinen erleichtern, bei ihren öffentlichen Vorführungen turnerischer Art die dazu dienliche Musikbegleitung zu finden. Ich wünsche den beiden Verfassern herzlich Glück zu ihrer Arbeit."

Herr Stadtschulrat Professor-Dr. Sickinger in Mannheim spricht sich folgendermaßen aus: „Im I. Teil des Buches, der Anleitung mit den Übungsbeispielen, hat sein Verfasser den durchaus gelungenen Versuch gemacht, an konkreten Fällen zu zeigen, wie der noch nicht in diese Art des Turnens Eingeweihte es anzufangen habe, um die neueste Darstellungsform der Gemeinübungen, das Taktturnen mit Musikbegleitung, im Unterricht zu verwenden. Und zwar sind die Übungsbeispiele nicht nur dem Gebiet der Ordnungs- und Freiübungen entnommen, sondern auch — und dies dürfte in ganz besonderem Maße das Interesse der Fachmänner erwecken — aus dem Gebiet der Gerätübungen (Reck, Barren, Pferd). Die betreffenden Übungen werden in ihre einzelnen Teile zerlegt und diese Teile in ihrer Benennung niedergeschrieben. Über die Übungsteile setzt dann der Verfasser Noten, wodurch die Zeitdauer der Teile ersichtlich wird, und teilt die ganze Übung in Takte ein. Außerdem verwendet er für manche Übungen ein Lied,

das in seinen Worten und Silben unter die entsprechenden Takte gesetzt ist. Der turnerische und der musikalische Rhythmus sind in den Übungsbeispielen fast durchweg in glücklichen Einklang gebracht, wie dies von dem turnerisch und musikalisch geschulten Verfasser nicht anders zu erwarten war. — Der II. Teil des Buches enthält 50 Musikstücke in den verschiedensten Taktarten. Die Stücke fallen leicht in's Gehör, sind leicht spielbar und zeichnen sich durch belebenden Rhythmus aus. — So kann denn das Werk allen strebsamen Turnlehrern als eine fleißige, instruktive Arbeit bestens empfohlen werden. Zur Aufklärung über das Turnen mit Musikbegleitung und zu praktischen Versuchen mit demselben ist es wie kein anderes der bisher erschienenen ähnlichen Bücher geeignet. Möge es zur Belebung des pflichtmäßigen Turnunterrichts weite Verbreitung finden."

Aus eigener Anschauung möchte ich nur noch hinzufügen, daß sich das in diesem Buch dargelegte Verfahren und eine ganze Reihe der gebotenen Tonstücke in der Praxis an unserer Schule trefflich bewährt haben. U.

An wirklich fruchtbarer, gemeinnütziger Rührigkeit wird das Bibliographische Institut in Leipzig jetzt wohl von keiner deutschen Firma übertroffen. Wir haben schon wiederholt auf einzelne dort erschienene Werke aufmerksam gemacht, und auch diesmal liegen vor uns eine Reihe von teils ganz neuen Verlagsartikeln, teils Fortsetzungen, die geeignet sind, nicht bloß weite, sondern auch anspruchsvolle Kreise zu befriedigen.

Der zweite Band von **Meyers Kleinem Konversationslexikon** (27 Lieferungen und die Artikel Golz bis Petschora auf 883 Seiten enthaltend) liegt jetzt vor und verdient nach Inhalt und Ausstattung dieselbe Anerkennung, die wir im 2. Heft des vor. Jahrg. S. 109 dem I. Bande ausgesprochen haben. Nicht bloß der niedrigere Preis (die drei Bände werden zusammen nur 24 Mark kosten), sondern auch die geschickte Auswahl des Wichtigsten und für den täglichen Gebrauch Genügenden sichert dem Kleinen einen Vorzug vor dem Großen, ferner, daß hier überall das Allerneueste zu finden ist, wovon unser Jahrhundert gerade vor seinem Abschluß bekanntlich auf den verschiedensten Gebieten die Hülle und Fülle bietet, als ob es noch möglichst viel auf sein Konto bringen und seinem Nachfolger nicht allzuviel Arbeit und Erfolge übrig lassen möchte. So wird denn die kleinere Ausgabe vielleicht auch neben der größeren in manchem Hause Aufnahme finden; sicher wird sie allein in unzähligen Privatbibliotheken und Geschäftszimmern einen Platz erhalten, wo money und time gespart werden müssen.

Einen gewöhnlichen Kalender kann man nur vor Neujahr anzeigen. Den dritten Jahrgang von **Meyers Historisch-geographischem Kalender** aber lohnt es sich auch, nachdem schon ein Viertel des Jahres verflossen, zu nennen. Denn es ist ein Produkt, das, obwohl zum Abreißen eingerichtet, keineswegs einen nur ephemeren Wert in des Wortes eigentlichster Bedeutung besitzt. Die Landschafts- und Städteansichten, Architekturbilder, Porträts und andere Abbildungen (im Ganzen 600) nebst den Erläuterungen enthalten so viel Erfreuendes und Belehrendes, daß man gern zu ihnen zurückgreift. Bei dem überaus billigen Preis (2 Mark) eignet sich dieser Kalender besonders auch zur Anschaffung für Klassenzimmer, und wenn die Anordnung getroffen wird, daß die einzelnen abgerissenen Bilder von einem der Schüler nach Rubriken zusammengelegt und schließlich gut geordnet auf festeres Papier geklebt werden, so erhält die Klasse damit eine Reihe von Tafeln, die ihr auch noch in den folgenden Jahren Freude machen und Nutzen bringen können.

Unter den neuen Verlagsartikeln des Instituts steht voran ein Buch mit dem Titel

Das Deutsche Volkstum, unter Mitarbeit von Hans Helmolt, Alfred Kirchhoff, H. A. Köstlin, Adolf Lobe, Eugen Mogk, Karl Sell, Henry Thode, Oskar Weise, Jakob Wychgram, herausgegeben von **Hans Meyer**, ein Werk von nahezu 700 Seiten in groß 8, mit dreißig Tafeln in Farbendruck, Holzschnitt oder Kupferätzung.

Ein Besinnen auf die Eigentümlichkeiten des deutschen Volkstums hat sein gutes Recht, ja ist Pflicht speziell in einer Zeit, wo sich die meisten der verschiedenen deutschen Stämme wieder zu einer festeren politischen Einheit zusammengefunden haben, wo die Aufgabe gelöst werden kann, das Deutschtum voller und reiner auszugestalten, und wo es zugleich gegen das feindliche Anstürmen anderer Nationalitäten geschützt werden muß. Diese Erwägung ist es, denken wir, die dem Werk seinen Ursprung gegeben, und die Verwirklichung des Gedankens ist in gute Hände gelangt. Der als Forschungsreisender bekannte Chef des bibliographischen Instituts hat eine Reihe hervorragender, wohlbekannter Mitarbeiter gewonnen, und sie alle haben ihre Aufgaben mit einem gewissen nationalen Enthusiasmus gelöst, einer Stimmung, von der wir Deutsche im Allgemeinen noch immer ein Plus gebrauchen können. Besonders erfreut hat uns, daß ein Mann wie Prof. Kirchhoff in Halle mit Hand angelegt und uns einen Abschnitt über deutsche Landschaften und Stämme geschenkt hat: versteht er es doch meisterhaft, die verschiedenen Fäden geographischer und ethnographischer Kunde zu anschaulichen Gesamtbildern zusammenzuweben. Ebenso erfreulich ist die Beteiligung des geistvollen und zugleich durch formvollendete Schreibart ausgezeichneten Henry Thode, der das Kapitel über die deutsche bildende Kunst verfaßt hat. Außer diesen beiden dürften allen Lesern dieser Zeitschrift wohlbekannt sein Prof. Wychgram in Leipzig, dem das Schlußkapitel über die deutsche Dichtung verdankt wird, und

Prof. Dr. Weise in Eisenberg, derselbe, von dem das hübsche Buch „Charakteristik der lateinischen Sprache" herrührt, der aber gleicherweise der Erforschung der Muttersprache seine Studien zugewandt und in dem vorliegenden Werk über Charakter und Geschichte der deutschen Sprache so trefflich geschrieben hat, daß wir diesen Teil des Werkes recht sehr allen Lehrern empfehlen möchten. Das Kapitel über die deutsche Tonkunst rührt von dem Darmstädter Theologen Heinr. Ad. Köstlin her, der gleich fruchtbar auf dem Gebiet der praktischen Theologie wie auf dem der Musikgeschichte ist. Der Bonner Theologe Karl Sell hat den Abschnitt über das deutsche Christentum verfaßt. Ueber deutsche Sitten und Gebräuche und über die altdeutsche heidnische Religion handelt der Professor an dem städtischen Realgymnasium und an der Universität Leipzig Dr. Mogk, der sich einen Namen durch Studien über altnordische Sprachen und Litteraturen gemacht hat. Die deutsche Geschichte endlich ist von Dr. Hans Helmolt, das deutsche Recht von Landrichter Dr. Ad. Lobe behandelt. — Die Vorzüglichkeit der äußeren Ausstattung, z. B. der illustrierenden Tafeln, versteht sich bei der Firma auch ohne besondere Versicherung.

Indem wir uns vorbehalten, später über Prof. Dr. Wülckers vortreffliche Geschichte der englischen Litteratur, über die Geschichte der deutschen Litteratur von Prof. Dr. Friedrich Vogt und Prof. Dr. Max Koch und über noch nicht besprochene Teile des Sammelwerks „Allgemeine Naturkunde" Anzeigen von verschiedenen Seiten zu bringen, wollen wir jetzt nur noch der neuesten Unternehmung der Firma Erwähnung thun, von der demnächst der erste Band erscheinen wird. Es ist eine **Weltgeschichte**, auf 8 Bände von je 30—40 Bogen (zum Preise von je 10 Mk. für den gebundenen Band) berechnet. Dr. Hans **Helmolt** hat dazu 30 Fachgelehrte als Mitarbeiter gewonnen. Die Anordnung des Ganzen, in dem kein wichtiges Glied der Menschheit unberücksichtigt gelassen werden soll, wird die geographische sein, und zwar soll von Amerika ausgegangen werden und von dort die Wanderung über Ostasien und Oceanien nach Westasien, Afrika, an das Mittelmeer und zu den europäischen Nationen gehen.

U.

Bilderbogen für Schule und Haus, herausgegeben von der Gesellschaft für vervielfältigende Kunst in Wien. Verlag dieser Gesellschaft.

Von diesem Werk, dessen erstem Heft im vorigen Jahrgang unserer Zeitschrift wohlverdientes Lob gespendet wurde, ist jetzt das zweite Heft erschienen, Nr. 26 bis 50 enthaltend. Unter diesen ist Nr. 38 farbig, eine Farbenzinkätzung nach H. Lefler, die in derselben flotten, anmutigen Weise das Märchen vom Dornröschen darstellt, die wir an den Märchenillustrationen des ersten Heftes bewundern. Die übrigen Nummern sind teils Holzschnitte, teils Zinkätzungen oder Kupferätzungen. Überall steht die Reproduktionskunst auf der Höhe, und Originale und Stoffe sind sehr geschickt gewählt. Für Güte der ersteren sprechen Künstlernamen wie O. Friedrich, E. Haßmann, H. Lefler, J. Urban. Die Stoffauswahl aber ist besonders mit Rücksicht auf pädagogische Zwecke zu loben: alte Begebenheiten oder Zustände führen anschaulich vor Augen z. B. Nr. 26 die Kreuzfahrer (eine Zusammenstellung von Bildern, deren Hauptstück Gottfried von Bouillon vor der Grabeskirche darstellt), Nr. 32 Belagerung Wiens durch die Türken, Nr. 30 das Leben der Bauern im XII. Jahrh., Nr. 31 das Leben auf der Landstraße im XIV. Jahrh., Nr. 45 Ritterliches Turnier, Nr. 49 Städtisches Leben zur Zeit des dreißigjährigen Krieges. Andere Nummern enthalten Darstellungen aus der heiligen Geschichte, wieder andere geben uns Einblicke in Landschaften, so Nr. 42 die Donau bis Ulm (in 7 Bildchen), Nr. 40 Hochgebirge. Auch die Zoologie ist sehr glücklich vertreten durch Nr. 41 Löwen, Nr. 46 Kleinvieh; ebenso glücklich Architektur und Technik. Kurz, kaum ein Gebiet, auf dem der Schulunterricht sich bewegt, geht leer aus, und die Erklärungen, die sich auf der Rückseite der meisten Bilder befinden, sind gut dem Bedürfnis der Schüler angepaßt. Dabei ist der Preis der Volksausgabe so billig (3 Mk., Einzelbogen 10 Pf.), daß einzelne Bilder zu kaufen jedenfalls allen Schülern leicht fällt. Anstalten schaffen sich wohl die Liebhaberausgabe auf feinem Velinpapier zu 10 Mk. an (wobei der erklärende Text auf besonderen Blättern steht) oder kaufen in der Volksausgabe von den Nummern mit Erklärung je 2 Exemplare. Dann ist die Möglichkeit vorhanden in Schaukästen Bild und Erläuterung nebeneinander auszuhängen. Mit solchen Expositionen haben wir die beste Erfahrung gemacht. Knaben und Erwachsene drängten sich gewöhnlich vor den ausgestellten Neuigkeiten.

U.

Eingegangene Bücher.

Zum Religionsunterricht.

M. Evers (Barmen) und Dr. F. Fauth (Höxter). Hilfsmittel zum evangelischen Religionsunterricht für ev. Religionslehrer und Pfarrer, Studierende, Seminaristen und reifere Schüler höherer Lehranstalten. Unter Mitwirkung Anderer. Berlin, Reuther und Reichard. Heft 2/3. M. Evers, die

Gleichnisse Jesu. 2. verbesserte und bereicherte Aufl. (II, 96 S.; Preis M. 1,20). 5. u. 6. Heft: Israels Prophetentum. 1) M. Evers, Allgemeine Charakteristik (IV, 42 S.; Preis 60 Pf.). 2) F. Fauth, Die Schriftpropheten bis zum Ende des Exils (27 S.; Preis 40 Pf.). — 7. u. 8. Heft: W. Koppelmann, die Sittenlehre Jesu (76 S., 1 M. und 45 S., 60 Pf.). Sämtlich 1896.

Vortreffliche Hilfsmittel für den Unterricht in Bibel und Sittenlehre; die für dieselben aufgestellten Grundsätze sind eingehalten; in knapper Form ein reicher Inhalt.

M. Evers u. Dr. F. Fauth. Hilfsmittel zum evang. Religionsunterricht. Berlin, Reuther und Reichard. 1897. Heft 9/10. Die Volksgeschichte Israels, v. Prof. Dr. W. Schulze. 164 S. M. 2,40. — Heft 11. Die kathol. Briefe, v. Oberlehrer Dr. F. Hupfeld. 74 S. M. 1,20. — Heft 12/14. Deutsche Synopse, v. Oberlehrer Lic. Dr. W. Koppelmann. 192 S. M. 2,60.

Diese neuerschienenen Hilfsmittel reihen sich ebenbürtig den früher ausgegebenen an und verdienen wie jene um ihrer Vorzüge willen vollste Anerkennung und im Interesse des Religionsunterrichts weiteste Verbreitung in den Kreisen der Lehrer wie der Schüler. — Heft 9/10 giebt eine, die allgemein anerkannten Ergebnisse der neuern Forschungen auf dem Gebiet des alten Testaments verwertende, trefflich geschriebene, bei aller Kürze sehr reichhaltige und interessante Geschichte des Volkes Israel vom Aufenthalt desselben in Egypten bis zur Zeit Jesu mit besonderer Betonung der Entwicklung der religiösen Ideen und des religiösen Lebens. — Heft 11 enthält die allgemeine Einleitung und eine wissenschaftlich und praktisch gleich wertvolle eingehende Exegese der kathol. Briefe. — Heft 12/14 ist eine mit größter Sorgfalt gearbeitete, übersichtlich geordnete vergleichende Zusammenstellung der 3 ersten Evangelien (die Leidensgeschichte mit Beifügung des Joh. Evangel.), eine Arbeit, die für die Behandlung des Lebens Jesu hervorragende Dienste leistet und darum von allen Religionslehrern mit Freuden begrüßt werden wird. Zu Grunde liegt mit Recht das Markusevangel., der Text ist der der revidierten Lutherbibel; an vielen Stellen ist im Interesse der Sache der griech. Text in Klammer beigegeben. Ein Sach- und Stellenregister ermöglicht, jede Stelle sofort zu finden. Die Ausstattung aller Hefte ist gut; der Preis ein sehr bescheidener.

Dir. Dr. Richard Jonas, Lehrbuch für den evang. Religionsunterricht in den untern und mittleren Klassen höherer Lehranstalten (Sexta bis Obertertia). Auf Grund der preuß. Lehrpläne von 1892. Mit 2 Karten von Palästina. Königsberg i. Pr., T. J. Bons Verlag. 1896. 189 S. Preis M. 1,60 bezw. M. 2.—.

Enthält den Lehrstoff für den Religionsunterricht in den genannten Klassen: die bibl. Geschichten a. und n. Test. in möglichst engem Anschluß an die Bibelsprache, den kl. Katechismus Luthers mit kurzen Erklärungen und Sprüchen, biblische Lesezettel für die verschiedenen Klassen, einen kurzen Abriß der Reformationsgeschichte, die Geographie von Palästina, einen Überblick über das Kirchenjahr, die Gottesdienstordnung und Vorschläge zu einem Liederkanon. Auffällig ist die große Zahl biblischer Geschichten aus dem a. Testament (54 gegen 39 des n. Testaments), sowie die Fassung mancher Geschichten. Entbehrliches, nur das Gedächtnis Belastendes fehlt nicht. Eine Kürzung und Vereinfachung scheint nötig.

Karl Bickel, Pfarrer in Wiesbaden, Die christliche Lehre. Für Kirche, Schule und Haus. 5. umgearb. Aufl. Leipzig, Friedrich Jansa. 1897. (VII, 146 S.). Preis geh. M. 2,20; kart. M. 2,40.

Ein im Konfirmanden- und Religionsunterricht an höheren Lehranstalten vielverwendetes, dazu auch sehr geeignetes, in seiner neuesten Auflage umgearbeitetes und erweitertes Lehrbuch, das in 90 klaren, inhaltsreichen, kurzen Sätzen im Geiste des frommen und freien Protestantismus die christliche Lehre darstellt, mit geschickt ausgewählten Worten der hl. Schrift, Aussprüchen von Geistesheroen und Beispielen begründet, erläutert und vertieft.

Gerhard Heine, Direktor am herzogl. Landesseminar in Cöthen, Die christliche Lehre von dem Reiche Gottes nach dem Bekenntnis der evangelischen Kirche für reifere Schüler. Essen, G. D. Baedeker. 1895. (X, 43 S.). Preis 50 Pf.

Eine zusammenhängende begriffliche Darstellung der christlichen Lehre unter dem Gesichtspunkt des R. G., in 118 kurzen, z. T. dem luther. u. Heidelberger Katechismus entnommenen Lehrsätzen, auf dem Standpunkt der pos. Union. Jedem Lehrsatz sind zahlreiche längere biblische Ab-

schnitte beigefügt, die als Anschauungsmaterial für die Gewinnung des Lehrsatzes oder als Erläuterung desselben dienen sollen. Über Anlage, Zweck und Verwendung des Leitfadens äußert sich der Verf. in einem längeren Vorwort.

Prof. Dr. Zelle, das Leben des Apostels Paulus, für den Schulgebrauch tabellarisch dargestellt. Mit einer Karte der Missionsreisen Pauli. Leipzig, B. G. Teubner. 1892. 4 S. Preis 15 Pf.

Ein hauptsächlich nach der Apostelgesch. gearbeiteter kurzer, wohl disponierter Überblick über das Leben des Paulus; geeignet als Stütze für die Darstellung des Lebens dieses Apostels.

Divisionspfarrer Dr. Hermens, Bibelkunde für Schul- und Konfirmanden-Unterricht. 2. verbesserte Auflage. Halle a. S., J. Krause. 1892. (I, 34 S.). Preis M. —.20.

Gibt in gedrängter Form eine allgemeine Einleitung zur hl. Schrift, kurze Inhaltsangaben der einzelnen Bücher mit Bezeichnung wichtiger, zur Lektüre dienender Stellen.

Hugo Grosse, Evangel. Schulandachten. Ein Jahrgang Ansprachen und Gebete, meist im Anschluß an die Sonntagsevangelien. Gotha, Thienemann. Preis geh. M. 2.—, geb. M. 2,25.

56 inhaltlich und formell gute Ansprachen über alt- und neutestamentliche Texte und daran sich anschließende Gebete, welche der Verf. vor den oberen Klassen der städt. höheren Mädchenschule zu Halle gehalten, veröffentlicht zu dem Zweck, den Kollegen an den verschiedenen Lehranstalten, welchen die keineswegs leichte Aufgabe zugewiesen, regelmäßig Schulandachten zu halten, durch Beiträge aus der Praxis eine kleine Handreichung zu thun, damit durch würdevolle Andachten das religiös-sittliche Leben der Schüler wirklich gefördert werde. Den Ansprachen hat Verf. die Aufgabe gestellt, das Evangelium und die christl. Sittenlehre zu individualisieren und auf die besonderen Verhältnisse der Schule und die besonderen Bedürfnisse der Jugend anzuwenden: sie gehören zu den gediegensten, die wir kennen. R. R.

Zum deutschen Unterricht.

O. Lyons Handbuch der deutschen Sprache, 2. Teil, 4. Aufl. Teubner 1894. VIII u. 313 S., Litteraturgesch. in S. A. 145 S.

Für die Periode vor Klopstock eigentlich nur biographische Angaben, die in ihrer Weise frisch und anziehend geschrieben sind.

V. Kiy, Themata und Dispositionen zu deutschen Aufsätzen. 3. Teil. Berlin, Weidmann. 1897. XI u. 202 S.

Auch der 3. Teil, der 197 Themata zum Nathan, zu Götz, Egmont, Tasso und zu Maria Stuart meist mit ausführlichen Dispositionen enthält, zeigt eine vortreffliche, wohl durchdachte Arbeit. In der Erklärung der Dramen möchten wir öfter abweichen, in der Disposition vermissen wir auch diesmal wiederholt, daß der Verf. nicht den Kernpunkt der Fragen oder den Hauptzug der Charaktere energisch und sicher herausgehoben hat.

Preser C., Das Arminslied. Großenhayn, Baumert u. Ronge. 1895. 204 S., geb. M. 3.

Das in Nibelungenstrophen sich bewegende Gedicht, das Armin als Gast am Hofe des Kaiser Augustus auftreten läßt und dann sein Leben bis zum tragischen Untergange begleitet, entbehrt zwar der eigentlich epischen Erfindung und legt keinen Wert darauf, den Gestalten charakteristische Färbung der Vorzeit zu geben, sondern vereint in ihnen die reckenhafte Kraft der Helden des alten Epos mit der politischen Bildung unsrer Zeit; aber es wird doch durch sein lebhaftes patriotisches Gefühl, durch Schwung der Sprache, der freilich hie und da durch Trivialitäten abgelöst wird, durch raschen Gang der Handlung, durch manche poetisch schönen Züge und treffenden Gedanken das Gemüt der Knaben fesseln und eine tiefere Wirkung hinterlassen.

Martin Greifs Gesammelte Werke in 3 Bänden. Leipzig, Amelang. 1. Lief. 50 Pf.

Martin Greifs Dichtungen, die sich immer mehr Freunde erworben haben, erscheinen in einer neuen Lieferungsausgabe. Die 1. Lieferung enthält Proben jener zart empfundenen, volkstümlich einfachen Lieder und Naturbilder, in denen die Stimmungen des Ahnungsvollen, Sehnsüchtigen, Träumerischen, das Nachklingen der bewegten Natur oft mit tiefer Innerlichkeit zum Ausdruck kommen. Auch für Schülerbibliotheken empfiehlt sich die Anschaffung der gesammelten Werke des Dichters, der in Balladen und Dramen mit schönem Glück die Bilder deutscher Vergangenheit erneuert hat. F. R.

Zum geographischen Unterricht.

Dr. M. Geistbeck, Leitfaden der Geographie für Mittelschulen. München, R. Oldenbourg, 1896. I. Teil: Geograph. Grundbegriffe. Übersicht der Erdoberfläche. Bayern. 11. Aufl. II. Teil: Mitteleuropa 9. Aufl. IV. Teil: Die außereuropäischen Erdteile. 8. Aufl. Jeder Teil für sich in handlichem Format geb., I. und II. je 55 Pfg., IV. zu 70 Pfg.

Mit einer größern Anzahl einfacher, recht nützlicher Figuren.

Dr. K. Schwippel, Die Erdrinde. Grundlinien der dynamischen, tektonischen und historischen Geologie. Für Studierende sowie auch für Freunde der Naturwissenschaften. Wien, A. Pichlers Wwe. und Sohn, 1897. 90 S., 61 Fig. Preis M. 1,40.

Zum naturgeschichtlichen Unterricht.

B. Landsberg, Oberlehrer, Hilfs- und Übungsbuch für den botanischen und zoologischen Unterricht an höheren Schulen und Seminarien. I. Teil: Botanik. Leipzig, B. G. Teubner, 1896. XXXVII und 508 S. geb. 6 ℳ

Bei der großen Menge botanischer Leitfäden und Hilfsbücher, die der Schule zur Verfügung steht und die sich fortwährend vermehrt, muß es um so stärker hervorgehoben werden, wenn unter dieser Masse einmal etwas wirklich Eigenartiges und Neues hervortaucht. Solch eine Erscheinung ist das hochinteressante Buch von Landsberg. Es ist in erster Linie für den Lehrer geschrieben. Die bei der Abfassung leitenden Gedanken waren, entsprechend dem „Geist der Lehrordnung" von 1891: 1. Beschränkung des zu Lernenden, dafür stärkere Betonung der Übung; 2. Zurückdrängung morphologischer Betrachtungsweise zu Gunsten der biologischen; 3. (und das ist in seiner Durchführung wohl am interessantesten) Konzentration im Kreise der naturwissenschaftlichen Fächer, besonders aber eine Verknüpfung der Botanik mit der Geographie. Dieser letztere Gedanke kommt zum Ausdruck in der Darstellung von Lebensgemeinschaften und in der Aufstellung von „Vegetationsformationen" unter Betonung des botan. und unter Hinzuziehung andrer, so z. B. zoologischer Gesichtspunkte. Diese Betrachtungen sind dem III. und IV. der 4 Kurse des Buches eingereiht und zwar zuerst solche, die einen Einblick in die Verhältnisse der Heimat geben sollen. Später findet eine Ausdehnung auf die ganze Erde statt. Als Mittel zur Befolgung des unter 1. genannten Gedankens wird die Form der Frage in dem ganzen Werke sehr häufig angewandt. Leider mangelt uns der Raum, auf den sehr reichhaltigen Inhalt weiter einzugehen. Das Buch sei allen Fachlehrern angelegentlichst empfohlen.

Direktor W. Kukula, Lehrbuch der Botanik für die unteren Klassen der Realschulen und Gymnasien. 4. gänzlich umgearbeitete Aufl. Wien und Leipzig, W. Braumüller, 1894. 178 S., 153 Fig. geb. 2 ℳ 40 ₰

Zuerst eine Folge von etwa 50 Einzelbeschreibungen, Samen-, dann einige Sporenpflanzen. Hierauf eine Morphologie, weiter eine kurze Systematik und eine Anleitung zum Bestimmen nach Linné mit Einordnung der wichtigern Gattungen.

W. Lübstorf, Pflanzen-Tabellen zur leichten und schnellen Bestimmung der Phanerogamen und Gefäßkryptogamen Norddeutschlands. Wismar, Hinstorff'sche Hofbuchhandlung, 1895. XXIII und 152 S. kart. 2 ℳ

Auf eine Familienübersicht nach dem Linné'schen System folgen die recht übersichtlichen Tabellen der Arten. Beiläufig bemerkt, sind bei den Euphorbiaceen die Drüsen der Blütenhülle versehentlich durch die Abkürzungen B. und Bet. bezeichnet.

Hausschatz des Wissens, Abtl. VI: Das Tierreich von Dir. Dr. Heck, Kustos P. Matschie, Prof. Dr. v. Martens, Bruno Dürigen, Dr. L. Staby, E. Krieghoff. Neudamm, J. Neumann. 2 Bde 1894 u. 97. 832 u. 1390 S., 1455 Abb. im Text u. 12 meist farbige Tafeln. Lex. 8°. Eleg. gebunden je 7 ℳ 50 ₰

Es wurde schon mehrfach in dieser Zeitschrift auf den Hausschatz warm empfehlend hingewiesen. Vorliegende zwei Bände bestärken uns sehr in der Anerkennung für ein Unternehmen, das gediegene wissenschaftliche Kenntnisse weiteren Kreisen in so ansprechender, leicht verständlicher Form

darbietet und dabei so mäßige pekuniäre Opfer fordert. Dr. Heck, der Direktor des zoologischen Gartens in Berlin, hat die 748 S. einnehmende Abteilung „Säugetiere" verfaßt. In frischer, packender Weise hat er aus dem reichen Schatz seiner Erfahrungen geschöpft. Recht anziehend sind besonders auch die zahlreichen Daten aus der Geschichte der Bewohner des weltberühmten Gartens.

Das außerordentlich reiche, im Museum für Naturkunde zu Berlin aufgespeicherte Material ist von den verschiedenen Verfassern des Werkes, deren zwei, v. Martens und Matschie, an diesem Institut thätig sind, eingehend benutzt worden. Dürigen, der Verf. des Buches „Deutschlands Amphibien und Reptilien", das wir im H. G. 1898 Heft 1/2 hoch anerkennen mußten, hat hier die „Amphibien" und „Krebstiere" anziehend behandelt. Schade nur, daß der ihm zur Verfügung stehende Raum so eng bemessen war. Unter den sehr zahlreichen, meist recht guten Abbildungen im Text finden wir auch eine größere Anzahl von solchen, die G. Mützel gezeichnet, und auch eine hervorragend schöne Farbentafel „Interessante Säugetiere" von der Hand dieses berühmten Tiermalers. E. U

Zum mathematischen Unterricht.

Dr. H. Fenkner, Oberlehrer, Lehrbuch der Geometrie. I. Teil: Ebene Geometrie. 3te Aufl. Berlin, Otto Salle, 1897. 2 M.

Das von Dr. W. Krumme, weil. Oberrealschuldirektor in Braunschweig, geschriebene Vorwort führt aus, daß der höchste Zweck des mathematischen Unterrichts darin liege, daß der Schüler das Beweisen, nicht darin, daß er die Beweise lerne. Dieser Satz ist ja heute wohl allgemein anerkannt. Es ist ganz interessant zu sehen, wie die 163 in dem Buch enthaltenen Lehrsätze konsequent unter diesem Gesichtspunkt behandelt werden. Dem förmlichen Beweis ist jeweils eine Analysis vorausgestellt, in der nur der geistige Besitz gewisser (11) fundamentaler Überlegungen, die Beweismittel genannt werden, vorausgesetzt wird. Manch wertvoller pädagogischer Wink läßt sich dem Werkchen entnehmen.

Dr. H. Servus, Oberl. am Friedrichs-Realgymn. in Berlin, Privatdoz. an der techn. Hochsch. zu Charlottenburg, Regeln der Arithmetik und Algebra. Teil I: U. III, O. III und U. II; Teil II: O. II und I. Berlin, Otto Salle, 1896 und 1897. 1,40 M. und 2,40 M.

Das übrigens auch für den Selbstunterricht bestimmte Werk will, wie die Vorrede sagt, eine Darstellung der Regeln geben, die auch dem Schüler der in obigem Titel genannten Mittelschulklassen leicht faßlich ist: es will den Schüler in den Stand setzen, sogar dies oder jenes, was ihm im Unterricht nicht hinreichend klar wurde, zu verstehen. Durch die Benutzung des Buches soll selbstverständlich auch das so häufig im arithmetischen Unterricht angewandte Diktieren von Regeln und der Zeitaufwand dafür in Wegfall kommen. Die Repetition wird durch den sehr hervortretenden fetten Druck des Wichtigsten wesentlich erleichtert. Jeder Regel sind eine Anzahl genau durchgeführter Beispiele beigegeben.

Dr. H. Fenkner, Oberlehrer, Arithmetische Aufgaben. Ausgabe A: vornehmlich f. d. Gebr. in Gymnas., Realgymn. und Oberrealsch. Teil I: Pensum der U. III, O. III u. U. II. 3te Aufl. Berlin, Otto Salle, 1898. 2,20 M.

Jedem Paragraphen der Sammlung ist eine kurze, beweislose Angabe der darin zu übenden Regeln vorausgeschickt. Die Methode der Auswahl und Anordnung der Aufgaben ist derart, daß in dem Schüler dadurch immer mehr die Fähigkeit, Aufgaben selbständig zu lösen, erzogen wird. Daher sind auch solche Aufgaben verworfen, „deren Lösungen besondere Kunstgriffe erfordern". Bei der Wahl der Aufgaben ist ferner der Gesichtspunkt der innern Verknüpfung des arithmetischen Unterrichts mit dem in der Geometrie, Physik und Chemie eingehend berücksichtigt. Die vorliegende Auflage ist, wie der Titel besagt, mit Beobachtung der Forderung der sogenannten Abschlußprüfung umgearbeitet. E. U.

Indem wir auf der folgenden Seite den gegenwärtigen Stand der deutschen Vereine höherer Lehrer verzeichnen, bemerken wir zugleich, daß über die letzten Verhandlungen verschiedener derselben, sowie über das die Besoldungsverhältnisse der Lehrer betreffende Buch von G.-R. Lexis und die neueste Schrift von Dr. Heinr. Schröder im nächsten Heft berichtet werden soll.

Name des Vereins.	Gründungsjahr	Mitgliederzahl	Davon sind Dir., Prof. u. Oberl. im Amt	Gesamtzahl der Dir., Prof. u. Oberl. im Amt	Name und Wohnort des Vorsitzenden	Name und Wohnort des Schriftführers	Der nächsten Versammlung Ort	Der nächsten Versammlung Zeit	Jahresbeitrag
1. Ost- u. Westpreußen	72	537	504	545	Dir. Laudien, Insterburg	Oberl. Kantel, Tilsit	Insterburg	23. 5. 99	3.—
2. Brandenburg	73	431	408	492	Prof. Dr. Krüger, Gr.Lichterfelde, Holbeinst.23	Prof. Dr. Siegfried, Fürstenwalde (Spree)	Berlin	Dez. 98	3.—
3. Berlin	72	817	535	678	Prof. Dr. Lorking, Friedenau, Ringstr. 59	Oberl. Bombe, Dt. Wilmersdorf,	Berlin, Fried-		
(dazu in den Vororten)			123	135		Pfalzburgerstraße 81	richstr. 172	—	3.—
4. Pommern	73	299	278	308	Prof. Dr. Jonas,	Oberl. Dr. Brunk,	Stralsund	Okt. 99	1.50
					Stettin				
5. Posen	85	244	216	239	Prof. Collmann, Posen	Prof. Nowack, Posen	Gnesen	Apr. 99	3.—
6. Schlesien	73	680	602	641	Prof. R. Schmidt, Breslau, Feldstr. 11	Oberl. Dr. Welzel, Breslau, Gneisenaustr. 8	Breslau	Apr. 99	1.—
7. Sachsen (Prov.)	83	558	513	539	Dir. Dr. Hachtmann, Bernburg	Prof. Kanngießer, Magdeburg, Oberrealsch.	—	—	2.—
8. Schleswig-Holstein	84	255	215	245	Dir. Dr. Wallichs, Rendsburg.	Prof. Knüppel, Husum	Neumünster	14. 5. 99	2.—
9. Hessen-Nassau	73	536	475	488	Prof. Dr. Lohr,	Prof. Leiß,	Hanau	10. 5. 99	3.—
					Wiesbaden				
10. Hannover	84	518	441	466	Dir. Fiehn,	Oberl. Dr. Reißert,	Hildesheim	Dez. 98	2.—
					Hannover				
11. Westfalen	83	514	—	485	Dir. Dr. Darpe, Coesfeld	Prof. Dr. Köster, Iserlohn	Hamm	Juli 99	2.—
12. Rheinprovinz	83	1025	—	1023	Prof. L. Stein, Köln, a. d. Dominikanern 8	Prof. Dr. Unger, Köln	Düsseldorf	Jan. 99	3.—
13. Bayern	64	913	743	776	Prof. Dr. F. Gebhard, München, Kirchenstr. 3		Nürnberg	Ostern 99	5.—
14. Sachsen (Königr.)	91	403	338	394	Oberschulrat Dr. Peter,	Oberl. Dr. Schwabe,	Meißen	Apr. 99	3.—
					Meißen				
15. Württemberg	91	368	270	335	Prof. Dr. Sigm. Herzog, Stuttg., Eugenstr. 8	Prof. Dr. Herm. Planck, Stuttg. Karlsgy.	Stuttgart	Mai 99	1.—
16. Baden	85	494	354	383	Dir. Dr. Uhlig, Geh. Hofrat, Heidelberg		Baden-Baden	27. 5. 99	4.—
17. Hessen	85	455	318	319[2])	Prof. Dr. Klingelhöffer,	Gymn.-L. Ritsert,	Frankfurt a. M.	8. 4. 99	1.—
					Darmstadt				
18. Mecklenburg	72	107	—	237	Prof. Dr. Voß, Doberan	Oberl. Flander, Parchim	Schwerin i. M.	Sept. 99	1.—
19. Sachsen-Weimar	88	71	61	73	Oberl. Dr. Krumbholz,	Dr. Heubach,	Weimar?	Mai 99	1.—
					Eisenach				
20. Elsaß-Lothringen	85	367	309	350	Prof. Lagreze, Straßburg i. E.	Oberl. Dr. Grimme, Lyceum, Metz	Straßburg i. E.	Okt. 99	2.—

[1]) Der bayerische, der sächsische und der württembergische Verein haben nur Gymnasiallehrer zu Mitgliedern.
[2]) Ohne Direktoren, welche in Hessen nicht aufgenommen werden.

Einladung
zur achten Jahresversammlung des Gymnasialvereins.

Die achte Jahresversammlung unseres Vereins wird, wie voriges Jahr in Stuttgart beschlossen worden, der diesjährigen Philologenversammlung, die bekanntlich in **Bremen** stattfinden soll und auf den 26. bis 30. September anberaumt ist, in derselben Stadt unmittelbar vorausgehen. Näheres über Zeit und Ort bringt das zweite Heft unserer Zeitschrift, das vor den Universitäts-Sommerferien erscheint.

Tagesordnung:

1) In welchem Umfang ist Übung in der Anwendung der antiken Sprachen auf den Gymnasien eine unerläßliche Bedingung für das sichere Verständnis der Schriftsteller, und inwiefern ist sie auch an sich von bildendem Wert? Berichterstatter: Gymnasialdirektor Prof. Dr. H. F. Müller in Blankenburg.
2) Welche Grundsätze sind anzunehmen hinsichtlich der bei der Schullektüre zu brauchenden Ausgaben antiker Klassiker, welche Präparationshilfen abgesehen von den in erklärenden Ausgaben gebotenen sind als förderlich für die Schüler zu betrachten, und wie weit kann auf den verschiedenen Stufen des Gymnasiums Präparation gefordert werden? Berichterstatter: Prof. Dr. Lechner, Rektor des neuen Gymnasiums in Nürnberg.
3) Austausch von Mitteilungen über die Wirksamkeit des Vereins.
4) Vorstandswahl und andere geschäftliche Angelegenheiten.

Der Vorstand lädt die geehrten Mitglieder und Freunde unseres Vereins zu zahlreichem Besuche ein; neu hinzutretende wollen sich bei dem Schatzmeister des Vereins, Herrn Professor Dr. Hilgard in Heidelberg, Rohrbacherstraße 45, oder bei einem anderen Vorstandsmitglied melden. An Herrn Hilgard ist auch der Jahresbeitrag einzusenden; Mindestbetrag für Deutschland und Österreich 2 M. und 5 Pf. Bestellgeld, für die übrigen Länder 2,50 M.

Halle a. S. **Schrader**, erster Vorsitzender.

Der gegenwärtige Vereinsvorstand: Geh. Oberregierungsrat Universitätskurator D. Dr. Schrader in Halle, erster Vorsitzender; Geheimrat Dr. G. Wendt, Oberschulrat und Direktor des Gymnasiums in Karlsruhe, erster Stellvertreter des Vorsitzenden; Oberstudienrat Dr. Arnold, Rektor des Wilhelmsgymnasiums in München, zweiter Stellvertreter des Vorsitzenden; S. Exc. Wirklicher Geheimer Rat D. Dr. Zeller in Stuttgart, Ehrenmitglied; Direktor Prof. Dr. Kübler in Berlin, Schriftführer; Prof. Dr. Hilgard in Heidelberg, Schatzmeister; Geh. Hofrat Direktor Prof. Dr. Uhlig in Heidelberg, Red. der Vereinszeitschrift; Oberschulrat Dr. von Bamberg in Gotha; Prof. Dr. Fritz Burckhardt-Brenner, Rektor des Gymnasiums in Basel; S. Excellenz Dr. Wilhelm Ritter von Hartel, Sektionschef im Unterrichtsministerium zu Wien; Dr. Hirzel, Rektor des Gymnasiums in Ulm; Geh. Regierungsrat Dir. Dr. Oskar Jäger in Köln; Reichstags- und Landtagsabgeordneter Prof. Dr. Kropatscheck in Berlin; Dr. M. Lechner, Rektor des neuen Gymnasiums in Nürnberg; Prof. Dr. Loos, Landesschulinspektor in Linz; Geh. Oberschulrat Dr. Schiller in Gießen; J. Wilh. Simons in Elberfeld; Geh. Med.-Rat Prof. Dr. Waldeyer in Berlin; Dr. Hans Wirz, Rektor des Gymnasiums in Zürich; Oberschulrat Prof. Dr. Wohlrab, Rektor des Neustädtischen Gymnasiums in Dresden.

Abgeschlossen Ende März 1899.

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 35 Pf.)

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 35 Pf.)

Das humanistische Gymnasium.

Organ des Gymnasialvereins.

Zehnter Jahrgang.

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 12 Bogen.
Gewöhnlich viermal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 3 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrags von der Verlagsbuchhandlung.

1899. Heft II.

Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. **Beilagen nach Vereinbarung.**
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

Für die Redaktion verantwortlich Geh. Hofrat **Dr. G. Uhlig**, Dir. des Gr. Gymnasiums in Heidelberg.

Inhalt.

Die Leser werden gebeten, die **Mitteilungen auf der zweiten Seite des Umschlags** zu beachten.

Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1899.

An die Mitglieder des Gymnasialvereins.

Die Geldsendungen (Mindestbeitrag für Deutschland und Österreich 2 Mk. und 5 Pf. Bestellgebühr, für die anderen Länder $2\frac{1}{2}$ Mk.) sind an Herrn **Professor Dr. Hilgard in Heidelberg, Rohrbacherstraße 45,** zu richten. Auf der Rückseite der Postkarte möge gefälligst bemerkt werden, für welches Jahr der Beitrag gelten soll; wo Zweifel walten, für welches die letzte Zahlung geleistet worden ist, wird der genannte Herr gern Auskunft erteilen. Werden Beiträge für ein Kollegium gemeinsam gesandt, so bitten wir bei etwaigen Veränderungen in Bezug auf Zahl oder Namen der Mitglieder im Interesse sorgfältiger Buchführung um möglichst genaue Angaben. Der Empfang jeder Geldsendung wird ausdrücklich bescheinigt werden. Falls die Bescheinigung nach Ablauf von 14 Tagen nicht eingetroffen ist, wolle man sie einfordern.

Wenn bei Sendung mehrerer zur Verteilung bestimmter Exemplare die Zahl der Hefte nicht ausreicht, ersuchen wir um sofortige Nachforderung. Überzählige Exemplare bitten wir nicht zurückzusenden, sondern an etwa für den Inhalt sich interessierende Nichtmitglieder zu geben.

Veränderungen des Wohnsitzes sind von den Mitgliedern gefälligst immer bald Herrn Dr. Hilgard mitzuteilen.

Wir haben den Umfang dieses Heftes etwas beschränkt, einmal, weil das vorige Heft ungewöhnlich stark ausgefallen, zweitens aber, weil sonst möglicherweise der Bericht über die bevorstehenden Bremer Verhandlungen in dem letzten (Doppel-) Heft des Jahrgangs nicht genügenden Platz finden würde. Denn sowohl die Vorträge, die für die diesjährige Hauptversammlung unseres Vereins angekündigt sind, als die Diskussionen beabsichtigen wir bei der Wichtigkeit der Themata vollständig zu bringen.

Das Verzeichnis der seit Ende März uns zugegangenen Nummern der **Zeitschriften**, die wir im Austausch erhalten, wird im nächsten Hefte veröffentlicht werden.

Von Versammlungen und Festen.

Abgesehen von den Verhandlungen des Gymnasialvereins haben unter den Versamm-ungen von Berufsgenossen in vorzüglichem Maße drei ein Interesse für die Leser des „Huma-istischen Gymnasiums“, wir meinen die des bayrischen, des sächsischen und des württem-ergischen Gymnasiallehrervereins, alle drei von spezifisch gymnasialem Charakter ınd wohl sämtliche Kollegen von den humanistischen Anstalten der drei Länder umfassend. lus eigener Erfahrung kann der Unterzeichnete sagen und hat es in früheren Jahrgängen ieser Zeitschrift bereits öfter berichtet, welche Fülle von wissenschaftlichen und pädagogischen Inregungen auf Versammlungen dieser Vereine geboten wird und welche Harmonie zwischen en Teilnehmern bei allen Meinungsverschiedenheiten in Einzelfragen herrscht, welch glücklicher Humor dabei auch am richtigen Platz entfaltet wird. Noch wichtiger ist, daß die bayrischen, ürttembergischen und sächsischen Kollegen durch die Art, wie sie in ihren Vereinen zu-ammenwirken, einen bedeutenden Einfluß auf Hebung des Standes und auf die amtliche Regelung des Gymnasialunterrichts geübt haben. Auch die diesjährigen Frühjahrszusammen-ünfte, die in Meißen, Nürnberg und Stuttgart stattfanden, sind nach verschiedenen Seiten frucht-ar gewesen. Ich lasse über zwei derselben Referate folgen, die mir die Güte von Kollegen uf meine Bitte zur Verfügung gestellt hat.

Generalversammlung des bayrischen Gymnasiallehrervereins.

Die 20. Generalversammlung des bayrischen Gymnasiallehrervereins fand am 7. und 8. April in Nürnberg statt. Sie war gut besucht: ungefähr 160 Mit-lieder hatten sich aus allen Gegenden Bayerns eingefunden; auch manchen hoch-eehrten Gast durften wir in unserer Mitte sehen. In je zwei öffentlichen und ichtöffentlichen Sitzungen wurde ein reicher, fast allzu reicher Stoff beraten und erhandelt; gar manches hiervon dürfte vielleicht auch außerhalb Bayerns in-eressieren.

Zu Beginn der ersten öffentlichen Sitzung hielt der Generalsekretär des deutschen rchäologischen Instituts, Herr Prof. Dr. Conze aus Berlin, einen Vortrag über die archäologischen Herbstkurse für Gymnasiallehrer in Italien, die er gegen-über einem Artikel Dr. Knolls in den bayrischen Gymnasialblättern (1898, S. 414 ff.) warm verteidigte. In feiner und anspruchsloser Weise betonte er, daß die Ein-richtung nur ein Versuch sei, den man zunächst bis zur Vollendung des ersten Dezenniums fortsetzen wolle. Er wies vor allem darauf hin, wie wichtig das Moment der unmittelbaren Anschauung der Schauplätze des antiken Lebens ist, die erst das volle Verständnis der alten Geschichte und Kultur erschließe. Weniger ging er auf den Museumsbesuch in Italien ein. Herr Dr. Knoll blieb bei seiner rüheren Ansicht stehen: in seinen Ausführungen, die zweifellos mehr Eindruck emacht hätten, wenn sie weniger schroff gewesen wären, tadelte er vor allem die ungenügende Zeit, die den einzelnen Objekten gewidmet werden könne; er ürchtete, daß bei dem kursorischen Besuch der Museen archäologischer Dilettantismus einreißen werde, und verlangte mindestens einen halbjährigen Besuch des Südens ınd gründliche archäologische Vorbildung. Seine Ausführungen, die im einzelnen wohl manches Berechtigte enthielten, fanden nicht den Beifall der Versammlung; vielmehr sprachen sich verschiedene Herren entschieden für die archäologischen Kurse aus und dankten dem Institut für deren Einrichtung. Daß ein halbjähriger Besuch des Südens besser ist als ein sechswöchentlicher Herbstkurs, leugneten sie ıatürlich nicht.

Es folgte ein Vortrag des Herrn Rektors Lechner über die Behandlung des griechischen Dramas im Unterricht. In bekannter lichtvoller Weise besprach der Redner den Kreis der im Gymnasium zu lesenden Dramen, die zu gebrauchenden Ausgaben, die Behandlung der Chorpartien u. a. m. Ausführlich behandelte er die sogenannte Bühnenfrage. Die Probe darauf, wieweit es den Schülern gelingen kann, in den Geist des griechischen Dramas einzudringen, wurde in der darauffolgenden Aufführung der Antigone (im Urtext) durch Primaner des Neuen Gymnasiums erbracht. Sie bildete den Glanzpunkt der Versammlung. Die Schüler spielten mit einer solchen Innigkeit und solchem Verständnis, daß nur eine Stimme des Lobes herrschte; und wir müssen sagen: Wenn Schüler für die Antike so begeistert werden können, wie wir es hier in der Industriestadt Nürnberg gesehen, so kann man ruhig über die Behauptung, daß der Humanismus abgewirtschaftet habe, zur Tagesordnung übergehen. Doch auch in anderer Beziehung war die Aufführung von großem Werte. Der Theaterraum war nämlich genau nach Dörpfelds bekannter Theorie hergestellt: Schauspieler und Chor spielten auf der kreisrunden Orchestra. Wir meinen — und alle Zuschauer werden dies bestätigen —, daß Dörpfelds Ansicht dabei einen Triumph feierte.

Mit einem Worte sei wenigstens noch des vortrefflichen Vortrags von Dr. Hammerschmidt (Speyer) über „Aristoteles als Zoologe" gedacht, der in der Vereinszeitschrift gedruckt werden wird.

In den nichtöffentlichen Sitzungen wurden verschiedene Standes- und Schulfragen behandelt. Der ausführliche Rechenschaftsbericht des Vorstandes, Herrn Prof. Dr. Gebhard, verbreitete sich vor allem über die Avancementsverhältnisse, die leider in Bayern noch nicht zur allgemeinen Zufriedenheit geregelt sind. Von allgemeinerem Interesse dürfte die statistische Erhebung über das Durchschnittsalter der aus dem Dienst scheidenden Gymnasiallehrer sein. Sie zeigte kein viel günstigeres Resultat als die Statistik in andern deutschen Staaten. Während sich in Preußen das Alter des Ausscheidens im Durchschnitt bei den Gymnasiallehrern auf $52^2/_3$ Jahre beläuft (gegen $59^1/_2$ Jahre bei Landrichtern und Amtsrichtern), sind es in Bayern nach dem Durchschnitt der letzten zehn Jahre 53 Jahre 5 Monate.

Mit Schulfragen beschäftigte sich die Nürnberger Versammlung mehr als die zwei letzten. So wurde, um nur einiges hervorzuheben, mit großer Majorität der Wunsch ausgesprochen, es möchte die Zulassung zum ersten Abschnitt der philologischen Lehramtsprüfung von einem mindestens vierjährigen Studium abhängig gemacht werden. Die letzte Prüfungsordnung vom Jahre 1895 hatte nur eine dreijährige Vorbereitungszeit verlangt, obwohl die Forderungen gegen früher, wo auch vier Jahre Studium die Regel waren, nur ganz unwesentlich verringert worden sind. Die Versammlung fürchtete nicht mit Unrecht, es möchte hierdurch ein Rückgang in der Qualität der Gymnasiallehrer eintreten. Einstimmig sprachen sich die Versammelten gegen die Benutzung des griechischen Lexikons bei der griechisch-deutschen Prüfungsaufgabe des Absolutoriums aus, ebenso einstimmig für die Einführung einer kleinen Respirationspause nach der ersten nachmittägigen Unterrichtsstunde, für die Postulierung größerer Mittel, damit den hygienischen Anforderungen, insbesondere in Hinsicht auf Reinigung der Schulzimmer, besser als bisher entsprochen werden könne, für die stärkere Betonung der Turnspiele, für die Festsetzung einer Schülernormalzahl für die einzelnen Klassen neben der schon bestehenden Maximalzahl und für die Einführung eines pädagogisch-didaktischen Kurses auch für Mathematiker und Neuphilologen (bisher besteht ein solcher nur für die Altphilologen). Dagegen wurde die These, daß jeder Kandidat während des Universitätsstudiums eine Vorlesung über Psycho-

logie hören müsse, abgelehnt, zum Teil wohl deshalb, weil sie manchen zu wenig zu bieten schien oder weil man glaubte, daß während des pädagogisch-didaktischen Kurses Zeit für das Studium der Psychologie sei. Von der neuphilologischen Sektion wurde eine These angenommen, daß im französischen Unterricht die Schüler auch dahin gebracht werden sollen, sich im Anschluß an behandelte Stoffe selbst mit einiger Fertigkeit in der fremden Sprache auszudrücken. Herr Prof. Eidam (Nürnberg), der diese These beantragt hatte, machte auch in einem längeren Vortrag die Versammlung bekannt mit seinen Gedanken „über die Gymnasialreform und die Reihenfolge der fremden Sprachen beim Unterricht".

Redner bekannte sich eingangs seines Vortrags zu den Freunden der humanistischen Studien und bat, ihn nicht mit den extremen Reformern in einen Topf zu werfen. Er stimmte Uhlig zu, der in München sagte: „An zwei Punkten muß unter allen Umständen festgehalten werden, am Hellenismus, am Schöpfen aus den griechischen Quellen selbst, und daran, daß der Schüler wirklich zu ernster Arbeit herangebildet wird". Dagegen war er nicht einverstanden mit dem Wunsche eines Abgeordneten der bayrischen Kammer, der äußerte, die Gymnasien möchten begründet bleiben auf den zwei Pfeilern des Lateinischen und Griechischen. Eidam meinte, ein richtiger Gymnasialbau müsse heutzutage mindestens vier Grundpfeiler haben: Religion, Deutsch, die alten Sprachen und die zum Deutschen noch kommenden anderen Bildungsstoffe. In ziemlich ausführlicher Weise sprach Eidam dann von den Erfordernissen eines „richtigen" deutschen, lateinischen, griechischen, naturkundlichen Unterrichts, wobei er sich auf seine Erfahrung und auf die zunächstliegende einschlägige Litteratur meist bayrischer Schulmänner in einer zu seinem Gedankenkreis passenden Weise berief, da und dort mit Recht gegen ungeeignetes Unterrichtsverfahren polemisierend. In gewiß übertriebener Weise empfahl er als Panacee für allen grammatischen Betrieb die induktive Methode, gleich als wäre diese erst neulich erfunden worden. In der Frage der Reihenfolge der fremden Sprachen beim Unterricht stellte er sich auf den Boden der Reformer. Vom Nächstliegenden müsse man ausgehen, z. B. in Geographie und Geschichte von der Heimat bezw. der Neuzeit; ebenso im fremdsprachlichen Unterricht vom Französischen. Er ist im allgemeinen für die Frankfurter Reformschule. Neues brachte er kaum vor.

Gegen Eidam wendeten sich Prof. Dr. Vogel (Fürth) und Rektor Dr. Deuerling (Burghausen). Ersterer bestritt, daß die induktive Methode erst von den Neueren gefunden worden sei und daß dieselbe alleinseligmachenden Wert besitze oder auch nur immer angewendet werden könne. Deuerling erklärte sich in einzelnem einverstanden, gegenüber den Reformvorschlägen aber als prinzipiellen Gegner und verwies in seiner längeren Entgegnung unter anderem auf ein Vorkommnis in der Dezemberkonferenz, das wir hier nach dem Protokoll derselben S. 155 wiedergeben: „Dir. Dr. Georg Schulze war für den Anfang mit dem Französischen und exemplifizierte darauf, daß auf eine Anfrage, wer von den 32 Sextanern das Französische lieber habe als das Lateinische, 31 für Französisch gewesen seien. Darauf sagte Dr. Kropatschek: . . . . . Daß ein Kind von seinem kindischen Standpunkt so utilitarisch urteilt, ist ein Übelstand, den man mit in den Kauf nehmen muß. Bedenklicher wird die Sache, wenn Erwachsene auch in so kindlicher Weise schließen." Die Diskussion schloß hiermit in vorgerückter Stunde, nachdem Eidam bemerkt hatte, er verzichte auf eine Erwiderung nur, weil die Zeit so weit vorgeschritten sei.

Auch die Geselligkeit kam nicht zu kurz; dafür hatten die Nürnberger Kollegen in liebenswürdigster Weise gesorgt; manch ernster, manch launiger Toast wurde ausgebracht; vor allem wurde Herr Rektor Lechner, die Seele der Nürnberger Ver-

anstaltungen, und der unermüdliche Vorstand des Vereins, Gebhard, gefeiert; auch des Vorkämpfers der humanistischen Ideen, Herrn Geheimrats Uhlig, der leider nicht selbst kommen konnte, wurde in einem Toaste gedacht.

Die nächste Versammlung soll in zwei Jahren in Regensburg stattfinden.

München, 18. April. Th. Preger.

Inzwischen ist der offizielle, ausführliche Bericht über die 20ste Generalversammlung des bayrischen Gymnasiallehrervereins erschienen und das Mai-Juni-Heft der Blätter für das bayrische Gymnasialschulwesen, in welchem der in jenem Bericht fehlende Vortrag des Herrn Prof. Eidam über Gymnasialreform und das Protokoll der sich anschließenden Diskussion zum Abdruck gelangt sind. Gewiß werden manche, angeregt durch den obigen Bericht des Kollegen Preger, zu diesen Veröffentlichungen greifen, um sich über einzelnes in den interessanten Versammlungen zu unterrichten. Auch die eingehenden Mitteilungen über das, was außerhalb der eigentlichen Verhandlungen liegt, wie über die Aufführung der Antigone, empfehlen wir recht sehr zur Kenntnisnahme.

Neunte Jahresversammlung des sächsischen Gymnasiallehrervereins.[1])

Vor dem Bericht über unsere neunte Jahresversammlung, die am 4. und 5. April 1899 zu St. Afra stattfand, möge eines Festes in diesen Blättern gedacht werden, das wohl gleichfalls auf allgemeinere Beachtung rechnen darf, des 25jährigen Dienstjubiläums, das Herr Oberschulrat Dr. H. Peter als Rektor der Meißener Fürsten- und Landesschule wenige Tage vor jener Versammlung feierte. Die großen Verdienste dieses Mannes hier darzulegen, würde weder der Ort, noch das Amt des Referenten sein. Es möge nur gesagt sein, daß die allgemeine Anteilnahme von nah und fern dem Jubilar bezeugt hat, wie hoch man sein Wirken an der altberühmten Schule allenthalben schätzt, und daß man ihm noch lange Jahre gesegneter Amtsthätigkeit von Herzen wünscht, da man die schwierige Leitung des Afranischen Alumnats bei ihm in festen Händen weiß.

Trotz starker anderweitiger Inanspruchnahme des Kollegiums wurde doch eine größere Festfeier geplant und zu allgemeiner Befriedigung durchgeführt. Am Freitag den 24. März fand ein feierlicher Aktus statt, in dem zunächst der derzeitige Vertreter des höheren Schulwesens im Kultusministerium, Geh. Rat D. Dr. Vogel, den Jubilar begrüßte und ihm, nach der Würdigung all seiner Verdienste, im Auftrag Sr. Maj. des Königs das Komturkreuz 2. Klasse des Albrechtsordens überreichte, eine seltene Auszeichnung für einen Schulmann, die meines Wissens vor ihm nur der alte, berühmte Leiter derselben Anstalt, Friedrich Franke (Rektor 1845—1871), erhalten hat. Dann traten Vertreter vieler Behörden und Gruppen auf, die Herrn Rektor Peter Worte freudiger Anerkennung aussprachen. Den tiefsten Eindruck machte die Dankbarkeit der alten Afraner, die ein stattliches Kapital gesammelt hatten, das als Rektor-Peter-Jubiläumsstiftung überreicht ward, und dessen Zinsen alljährlich vor den großen Ferien zwei Unterprimanern gegeben werden sollen, um ihnen die Freude einer Ferienreise zu gewähren. Allen dankte der Gefeierte einzeln, mit besonderer Bewegung aber seinen alten Schülern, die ganz und gar in seinem Sinne gehandelt und ihm eine wahre Herzensfreude bereitet hätten. Den Glanzpunkt der Feier aber bildete eine Aufführung der Plautinischen „Gefangenen" in lateinischer Sprache, die am Nachmittag desselben Tages durch die Unterprimaner der Fürstenschule in Scene ging. Das Stück mit der Musik des leider zu früh verstorbenen Dr. Paul Mirsch (der anfangs Gymnasiallehrer in Bautzen, später Musikreferent an den „Hamburger Nachrichten", als eines der ersten Opfer der Cholera im Jahre 1892 starb) wurde mit großer Hingabe, zum Teil auch unterstützt durch

[1]) Nicht der zunächst folgende Festbericht, aber das Referat über die Verhandlungen des Vereins ist von dem Verfasser bereits in dem Meißener Tageblatt veröffentlicht worden.

treffliches Stimmaterial, zur Darstellung gebracht. Gar mancher, der an der ewigen Jugendkraft des Altertums zweifelt, würde wohl andern Sinnes werden, wenn ihm die unverwüstliche Frische der alten Palliata in dieser Weise entgegenträte. Es machte einen erhebenden Eindruck, daß die vis comica des Sarfinaten soviel Widerhall in den jugendlichen Gemütern fand, und auch für den, der kein Freund solcher Schulaufführungen ist, wurde es klar, daß die intensive Beschäftigung mit einem antiken Theaterstück wohl geeignet ist, Begeisterung für die klassische Litteratur zu entfachen. Die Aufführung selbst war sorgfältig vorbereitet und ging, trotz der eben überstandenen Osterprüfung, flott von statten. Die prächtige Figur des alten Hegio, der schnöde Parasit Ergasilus, der tugendreiche Tyndarus und die kleineren Rollen fanden alle eine angemessene Darstellung. Besonders kräftig wirkte der „Prolog" in seiner Unterhaltung mit den Zuschauern und die caterva am Schluß. Die nur handschriftlich vorhandene Musik von Mirsch hat einen etwas operettenhaften Charakter, ist aber dem Gange und der ganzen Tonart der Palliata wohl angemessen und trug wesentlich dazu bei, die Aufführung zu beleben. Es wäre zu wünschen, daß die Erben der Komposition sich entschließen möchten, sie herauszugeben, damit noch mehr Schulen in den Stand gesetzt würden, die Captivi mit gleichem Erfolge aufzuführen. Noch mehr aber wäre zu wünschen, daß sich musikbegabte Philologen bei andern antiken Stücken die gleiche Aufgabe stellten, und so der antiken Komödie einen neuen Glanz verliehen. Wie würde da z. B. die Mostellaria oder der Pseudolus wirken! Als besonders praktisch wurde empfunden, daß jedem der Zuschauer, die fast die ganze gewaltige Aula der Fürstenschule ausfüllten, ein gedrucktes Blatt in die Hand gegeben wurde, das ein in deutscher Sprache abgefaßtes Scenarium mit kurzer Inhaltsangabe enthielt, so daß es auch einem Laien möglich war, dem Gange des Stückes zu folgen. Daß der so wohlgelungenen Aufführung, der man recht bald Nachfolge wünschen möchte, reicher Beifall folgte, ist selbstverständlich.

An diese Aufführung schloß sich eine Familienfeier innerhalb des jetzigen und des früheren Kollegiums, bei der dem Jubilar von seinen alten Kollegen ein Bild der alten Schule, wie er sie übernommen hat, und der neuen, wie sie unter seinem Rektorat gebaut worden ist, überreicht wurde. Am Sonnabend den 25. März versammelte sich die alte Schülerschaft und die Vertretung der Stadt und der Behörden zu einem Festessen. Damit schloß die Feier, die bei allen Teilnehmern den erhebenden Eindruck hinterließ, daß das freundliche Schicksal einem verdienten Manne auch den Lohn gegönnt hat, bei voller, rüstiger Kraft allgemeine Anerkennung und den Ausdruck der Wertschätzung zu ernten.

Erster Tag der sächsischen Gymnasiallehrerversammlung.

Es sind jetzt fast genau fünfzig Jahre, daß sich die sächsische Gymnasiallehrerschaft zum erstenmale in den Räumen der Fürstenschule zu St. Afra versammelte, um während des drangvollen Frühjahres 1849 schulwissenschaftliche und Standesfragen zu erörtern. Die Schar der damals Zugewanderten war nur klein, und die Ergebnisse der Versammlung unbedeutend: ja selbst die Versammlungen der Gymnasiallehrer hatten dann für eine Reihe von Jahren ihr Ende erreicht. Wie würde sich einer der damals Anwesenden, wenn er heute, wie Chidher, der ewig junge, wiederkehrte, über die große Zahl der am Ende des Jahrhunderts in St. Afra Eingekehrten verwundern, die gleiche Zwecke zu der ehrwürdigen Stätte der Wissenschaft auf dem afranischen Felsen zusammenführte. Trotz des tiefschmerzlichen Verlustes, den die sächsische Gymnasialwelt durch den Tod des Rektors der Fürstenschule zu Grimma, Dr. Gehlert, in den letzten Tagen erleiden mußte, und der viele Freunde des Verewigten fernhielt, wies schon die Vorversammlung die stattliche Zahl

von etwa 80 Gästen auf, die in Meißen eingetroffen waren, um sich an den Abteilungssitzungen zu beteiligen. Die eigentliche Versammlung begann $11^1/_2$ Uhr mit einer von Oberschulrat Dr. Peter geleiteten erweiterten Vorstandssitzung, die sich mit einer Reihe geschäftlicher Dinge zu befassen hatte, die in der Hauptversammlung zum Abschluß gebracht werden sollten. Die schulwissenschaftlichen Verhandlungen wurden durch eine kurze Zusammenkunft der Teilnehmer in der Aula am Dienstag Nachmittag halb 5 Uhr eingeleitet. Nach kurzer Begrüßung durch den Vorsitzenden begab man sich in die einzelnen Abteilungen. In der altsprachlichen, die über 50 Zuhörer aufwies, sprach Professor Dr. O. E. Schmidt-Meißen über Anschauungsmittel zum altsprachlichen und geschichtlichen Unterricht, mit Vorlegung des für St. Afra angeschafften Bilderapparates. Der Vortragende führte aus, Anschauungsmittel zu verwenden, sei eine Forderung, die heutzutage als vollständig berechtigt anerkannt würde. Doch sei eine Verständigung, wie weit man dabei zu gehen habe, zwischen den einzelnen Schulen sehr wünschenswert. Die wichtigsten Anschauungsmittel biete die Photographie. Deshalb sei er, als Vorstand der Schülerbibliothek, vor allem auf Anschaffung guter Lichtbilder bedacht gewesen. Es empfehle sich, die Photographien nach bestimmten Gesichtspunkten zusammenzustellen. Er selbst habe ein solches Album für Cicero zusammengestellt, das Gleiche solle man auch für andere Autoren und Stoffe thun. Gegenwärtig stelle er mehrere auf Leinwand geklebte Photographien, die auf einer großen Papptafel in besonders dazu hergerichtete Ecken eingeschoben würden, aus. So werde ein Gesamtüberblick über eine ganze Kunstentwicklung ermöglicht. An Bildern, die dauernd auf den Korridoren aushingen, gingen die meisten Schüler achtlos vorüber. — Der Gegenstand, der sichtlich allgemein interessierte, rief eine längere Debatte hervor.

In der neuphilologischen Abteilung, die unter Vorsitz von Professor Hartmann abgehalten wurde, sprach Dr. Reum über die Frage: Ist es Aufgabe des Gymnasiums, den französischen Aufsatz zu pflegen? Er bejahte sie aus praktischen wie idealen Gründen, indem er zunächst darauf hinwies, daß infolge des in unserer Zeit gesteigerten Verkehrs nicht nur dem Gebildeten im allgemeinen und vielen Berufsarten, für die das Gymnasium vorbereitet, im besonderen, sondern seit Einführung des Schülerbriefwechsels auch unseren Schülern der Wunsch nahegelegt würde, von seiten der Schule in den freien Gebrauch der französischen Sprache eingeführt zu werden. Er führte ferner aus, wie durch die Pflege des Aufsatzes der Wortschatz der Schüler in sehr wünschenswerter Weise bereichert werde, und zeigte, wie er das beste Mittel sei, zum Verständnisse des gesprochenen Französisch zu führen; denn die erste Bedingung hierfür, das „innerliche Mitsprechen", das wiederum auf dem „französisch denken" beruht, könne allein durch Unterweisung im freien Gebrauche der Sprache erfüllt werden. Zu diesen praktischen Gründen gesellten sich ideale. Es sei weder ausreichend noch befriedigend, sich mit einer fremden Sprache zu beschäftigen, ohne sich in ihr zu bethätigen. Die Bethätigung führe notwendig zu einer tieferen Würdigung auch der Litteratur. Außerdem sei es dem Gymnasiasten zu gönnen, von der mühsamen Übersetzungsarbeit zu Gunsten eines mehr oder weniger künstlerischen Schaffens abgelenkt zu werden.

Sodann sprach der Vortragende über die Mittel, durch welche sich dieses Ziel erreichen ließe, ohne die sonst vorgeschriebenen Übungen zu vernachlässigen, die sogar dadurch gefördert würden. Er zeigte, wie zu diesem Zweck der gesamte Unterricht auf einem neuen Grundsatze aufgebaut werden müsse, da der bisher im allgemeinen übliche fortgesetzte Vergleich mit der Muttersprache die Aneignung des Französischen zu wenig ermögliche und nur zu einer gewissen Bekanntschaft mit der fremden Sprache, keinesfalls aber zu einer, wenn auch noch so beschränkten

Herrschaft über sie führen könne. Er führte aus, in welcher Weise sich alle bisher angestellten Übungen dem neuen Zwecke dienstbar machen ließen, und gab dazu Proben aus seiner nach diesen Grundsätzen neu bearbeiteten Vorstufe. (Buchner, Bamberg 1899.) Dieser Anleitung zum freien Gebrauch der Sprache müsse sich auch eine systematische Einführung in den französischen Stil zugesellen. Erst dann erlange der Aufsatz das Recht, als vollgültige schriftliche Leistung betrachtet zu werden. Betreffs der Art und Weise, wie die Stilübungen im Klassenunterricht vorgenommen werden könnten, verwies der Vortragende auf seine Ausführungen im Osterprogramm des Vitzthumschen Gymnasiums von 1896, sowie auf sein neu erschienenes Buch: Französische Stilübungen (Buchner, Bamberg 1899).

In einem dritten Teile wendete sich der Vortragende gegen die Bedenken der Gegner des Aufsatzes und versuchte, die Hinfälligkeit der Behauptung nachzuweisen, zu Aufsätzen sei auf dem Gymnasium keine Zeit. Ferner hob er hervor, daß die Durchsicht der Aufsätze nicht zeitraubender sei als die Durchsicht einer gleichlangen Übersetzung, und endlich betonte er, wie ein Aufsatz den Schüler zu einer ganz erheblichen Kraftentfaltung anfeuere und auch den Lehrer mehr befriedigen müsse als eine Übersetzung.

Er faßte seine Ausführungen in folgende drei Sätze zusammen:

1. Es ist Pflicht des Gymnasiums unserer Tage, seine Schüler auch in den freien schriftlichen Gebrauch des Französischen schulgerecht einzuführen.

2. Diese Einführung erfolgt einesteils durch bestimmte, stilistische Anleitungen, anderenteils mittelbar durch die gesamte Unterrichtsweise, die sich mehr und mehr vom Deutschen loszumachen hat, um zu einer umfassenderen und sichreren Aneignung des Französischen zu führen.

3. Die schriftlichen Arbeiten aller Klassen bleiben vorläufig zur Hälfte Übersetzungen, zur anderen Hälfte sind sie Diktate und Aufsätze; nur im ersten Jahre sind sie ausschließlich Diktate, grammatische und stilistische Übungen ohne Zuhülfenahme des Deutschen.

An den mit lebhaftem Beifall aufgenommenen Vortrag schloß sich eine einstündige Aussprache, bei der alle wesentlichen Ausführungen des Redners Zustimmung fanden und die Übelstände des vorwiegenden Übersetzungsverfahrens von allen Seiten scharf beleuchtet wurden. Die Thesen wurden einstimmig angenommen. Zugleich sprach auch die Versammlung den Wunsch aus, es möchte bei einer Neubearbeitung der Lehrordnung auf die Thesen Rücksicht genommen und den Lehrern, die sich zu ihnen bekennen, schon jetzt die Freiheit gegeben werden, bei den schriftlichen Arbeiten demgemäß zu verfahren.

In der Abteilung für Mathematik und Physik waren anwesend 19 Personen. Hier wurden folgende drei Vorträge geboten:

1. Oberl. Schmidt-Wurzen behandelte die Vorführung eines Apparates zur Veranschaulichung der wichtigsten elektrischen Begriffe und Gesetze. (Konstruiert von B. Schmidt-Wurzen und Professor Möller-Braunschweig.) Der Vortragende ging von einigen allgemeinen Bemerkungen aus über die in der Elektricitätslehre gebräuchlichen Bezeichnungen und von der Schwierigkeit ihrer Einführung im Unterricht, die eine Analogie aus bekannten Gebieten wünschenswert macht. Dazu wird in der Regel das Wasser, soweit es Arbeitswert in sich bergen kann, genommen. Der vorzuführende Apparat löst die Aufgabe mit Zuhülfenahme der Luft. Es läßt sich die Wirkung an einem einfachen Elemente in Spannung und Strom seitens eines Schülers leicht beobachtend verfolgen, ebenso die Wirkung der verschiedenen Schaltung von Elementen und Widerständen.

2. Professor Dr. Reinhardt-Meißen: Vorführung des elektrolytischen Interbrechers von Dr. Wehnelt.

Der Vortragende weist auf die Schwierigkeiten hin, die bei Induktionsapparaten der Unterbrecher hervorruft. Eine große Wirkung erzielt der ganz neue elektrolytische Stromunterbrecher. Schon Davy hatte auf die Leuchterscheinungen aufmerksam gemacht, die bei elektrolytischer Wasserzersetzung, namentlich unter Anwendung großer Potentialdifferenzen an den Elektroden stattfinden. So ist hier eine große Bleiplatte einer Platinspitze gegenübergestellt. Beim Durchgang des Stromes durch die Zelle treten in außerordentlich rascher Folge sehr vollkommene Unterbrechungen des Stromes ein, insbesondere wenn eine Selbstinduktion sich im Stromkreis befindet. Die starke Unterbrechung mag wohl von der rasch auftretenden und verschwindenden Polarisation herrühren oder wird durch das rhythmische Abstoßen der Glasblasen hervorgerufen. Der elektrolytische Unterbrecher eignet sich durch die Vollkommenheit und hohe Frequenz der Unterbrechungen insbesondere zum Betrieb von Funkeninduktoren. Einige Versuche erläuterten die Wirkung des Apparates.

3. Dr. Tauberth-Dresden: Über das Rechnen mit Maßeinheiten.

Der Vortragende geht von den Anregungen gelegentlich eines Vortrages von Professor Hünlich im vorigen Jahre aus und befürwortet eine vorsichtige Einführung der Rechnung mit Maßeinheiten. Die Frage des Wo? der Einführung beantwortet er mit dem Hinweis auf die Behandlung der Mechanik in Unterprima, während die Frage nach dem Wie? eine längere Darstellung erfordert, die in dem Satze gipfelt: Alle einfachen Rechenoperationen, die man mit den Größen vornimmt, sind auch mit den Dimensionen vorzunehmen, um die Dimension des Resultats zu erhalten. In der sich anschließenden Aussprache beklagen Rektor Vollprecht und Professor Reinhardt den mangelnden Zusammenhang in der Vorbereitung auf unseren Volks- und Vorschulen auf den später erfolgenden Unterricht in der Arithmetik, und es wird lebhaft eine Formulierung der hierherzielenden Wünsche und Forderungen befürwortet.

Zweiter Tag.

Am Mittwoch früh 9 Uhr fanden sich die Mitglieder des Vereins zu dem geschäftlichen Teile der Hauptversammlung in der Aula der Fürstenschule zusammen. Die Präsenzliste ergab weit über 100 Mitglieder. Nach einer Begrüßung seitens des Herrn Oberschulrats Dr. Peter erfolgte die Erstattung des Jahresberichtes durch den 1. Schriftführer Dr. Schwabe, der darzulegen suchte, inwiefern der Verein dieses Jahr nach innen und außen gewirkt hatte. Die Zahl der Mitglieder des Vereins ist in diesem Jahre wiederum gewachsen und beträgt gegenwärtig 404. Nach Erwähnung einer Reihe statistischer Arbeiten, die dieses Jahr geliefert, und der Schritte, die gethan worden waren, um die Gesamtstellung des Standes zu bessern und in immer größeren Einklang mit der anderer Staatsbeamten zu bringen, wurde der reichen Spenden gedacht, die die Hülfskasse dieses Jahr bei Anlaß der Gehaltsregelung nach dem Dienstaltersetat erhalten hatte. Hierauf gedachte der Vorsitzende der Toten des letzten Vereinsjahres, Professor Öhler-Freiberg, Rektor em. Pötzschke-(Wurzen-)Kötzschenbroda und Rektor Dr. Gehlert-Grimma. Danach wurden die Entwürfe von Huldigungstelegrammen an Seine Majestät den König, Seine Excellenz den Herrn Staatsminister des Kultus und öffentlichen Unterrichts von Seydewitz und Herrn Geheimen Schulrat D. Dr. Vogel vorgelesen und abgesendet. Es folgte der Kassenbericht des Schatzmeisters, dann die Besprechung eines Antrags des sächsischen Realgymnasiallehrervereins, der die Verschmelzung seiner „weißen“ Liste mit der „grünen“ des sächsischen Gymnasiallehrervereins herbeizuführen wünschte. Der Antrag fand allgemeine Zustimmung, und damit ist ein weiterer bedeutsamer Schritt zur Zusammenfassung aller akademisch

gebildeten Lehrer unseres sächsischen Vaterlandes gethan. — Zum nächstjährigen Vorort wurde **Dresden** gewählt und Oberschulrat Dr. **Wohlrab**, Rektor des Königlichen Gymnasiums, zum Vorsitzenden, Herr Rektor Dr. **Stürenburg** zum Stellvertreter, zu Schriftführern die Herren Professor Dr. **Opitz** und Professor Dr. **Büttner-Wobst**, zum Geldwart Dr. **Albrecht**. Als Beisitzer traten in den neuen Vorstand Professor Dr. **Hartmann-Leipzig**, Dr. **Schwabe-Meißen**, Oberlehrer **Holtze-Leipzig**, Oberlehrer **Schöne-Chemnitz** ein.

Um 11 Uhr begann der öffentliche Teil der Sitzung, zu dem auch zahlreiche Ehrengäste und eine Anzahl Damen auf den Tribünen erschienen waren. Nach Begrüßung dieser Gäste trat man in den wissenschaftlichen Teil der Verhandlung ein.

In seinem Vortrage über **Naturalismus und Realismus im Drama** richtete Professor Dr. **Günther-Plauen i. V.** einleitend einen Appell an die Anwesenden, zu einer reinen Geschmacksrichtung bei der in wichtigen Jahren der Entwickelung ihrer Leitung anvertrauten Jugend nach Kräften beizutragen. Darauf gab Redner von seinem Standpunkte aus eine kurze Übersicht über die Entstehung und Entwickelung der sogenannten Schule der Jüngst-Deutschen, die sich ursprünglich die realistische nannte, thatsächlich aber eine naturalistische sei. Unter Hinweis auf die Aufgabe der Kunst, Darstellerin des Schönen zu sein, bestritt er die Berechtigung des ausschließlich auf Nachahmung des Naturgegenstandes unter besonderer Bevorzugung gerade des Häßlichen und Widerwärtigen abzielenden naturalistischen Prinzips, und nannte die Bestrebungen der „Moderne", die übrigens bereits im entschiedenen Rückgange begriffen sei, von Grund aus unkünstlerisch und kunstwidrig. Als das einzig richtige Kunstverfahren stellte er die Vereinigung eines echten Idealismus mit einem ebensolchen Realismns hin. Dem Redner wurde am Schlusse lebhafter Beifall gezollt. Eine Debatte wurde nicht gewünscht, doch sprach man den Wunsch aus, daß der Vortrag gedruckt werden möchte.

An zweiter Stelle stand der Vortrag des Professors Dr. **Meister-Leipzig** über die **Erteilung der wissenschaftlichen Hauptcensur nach der Reifeprüfung**. Redner führte aus, wie diese Censur eine über die Schule in die Universitätszeit und das spätere Leben hinreichende Bedeutung habe, wie aber hinsichtlich der Erteilung derselben an den sächsischen Gymnasien nicht die wünschenswerte Gleichmäßigkeit herrsche, sondern verschiedene Verfahren beobachtet würden. Es lassen sich, wie Redner nachwies, in dieser Beziehung die sächsischen Anstalten in drei Gruppen teilen. In der ersten wird die Hauptcensur aus den Fachcensuren rein mechanisch herausgerechnet; in der zweiten werden die Prüflinge nach dem Eindrucke ihrer ganzen Persönlichkeit, natürlich unter Berücksichtigung der erteilten Fachcensuren, aber ohne jeden arithmetischen Zwang, in die einzelnen Censurgrade eingeschätzt; in der dritten, die eine vermittelnde Stellung einnimmt, wird zuerst eine Durchschnittscensur aus den Fachcensuren berechnet, dieses arithmetische Resultat aber nachher der Korrektur durch allgemeinere pädagogische Erwägungen unterworfen. Zu dieser Verschiedenheit komme ferner eine solche bei der Abwägung der einzelnen Fachcensuren. In der Lehr- und Prüfungsordnung sei § 66 Absatz 4 vorgeschrieben, bei der Erteilung der wissenschaftlichen Hauptcensur auf **die** Fächer besonderes Gewicht zu legen, die in Oberprima mit einer größeren Stundenzahl bedacht sind. Als solche Hauptfächer würden an den meisten Gymnasien Latein, Griechisch, Mathematik und Deutsch angesehen, an einigen jedoch nur Latein, Griechisch und Mathematik. Wo eine Durchschnittscensur berechnet würde, werde den Hauptfächern an den meisten Gymnasien dadurch größeres Gewicht beigelegt, daß man ihre Censurziffern doppelt oder dreifach setzt, und zwar rechne man an den meisten Gymnasien die lateinische Censur dreifach, die griechische, mathematische und deutsche doppelt, die übrigen einfach; an einigen aber nur die lateinische,

griechische und mathematische doppelt, die anderen einfach. Infolge dieser Verschiedenheiten der üblichen und gleichmäßig legalen Verfahren würden in nicht ganz wenigen Fällen den Abiturienten auf Grund derselben Fachcensuren verschiedene Hauptcensuren erteilt werden können, je nachdem die Prüfungskommission das oder jenes Verfahren zu Grunde lege. Deshalb sei im Sinne der Gerechtigkeit eine Einigung der sächsischen Gymnasien über ein bestimmtes Verfahren wünschenswert, und zwar sei nur das rechnende Verfahren geeignet, zur Grundlage für eine solche Einigung zu dienen. Welche Fächer als Hauptfächer zu betrachten seien, ob die lateinische Censur mehr zu betonen sei als die der übrigen Hauptfächer, und in welcher Weise das besondere Gewicht der Hauptfächer bei der Durchschnittsberechnung zum Ausdruck zu bringen sei, würde vielleicht am besten durch eine authentische Interpretation der angezogenen Stelle der Lehr- und Prüfungsordnung (§ 66 Absatz 4) vom Königlichen Ministerium bestimmt werden. Lebhafter Beifall bekundete das Einverständnis der Versammlung mit den vom Vortragenden vertretenen Anschauungen. Eine Debatte wurde auch hier nicht gewünscht.

Nun erhielt Dr. Schwabe-Meißen das Wort zu einem Vortrage über Wege und Ziele einer zu schreibenden Geschichte des sächsischen Gelehrtenschulwesens. Die Anregung zu dem Thema schöpfte er aus Fr. Paulsens „Geschichte des gelehrten Unterrichts“, 2. Auflage, die eine genauere Kenntnis des sächsischen Gelehrtenschulwesens vermissen ließ, und bezeichnete die Aufgabe als eine sehr dankbare und der Lösung bedürftige. Befriedigend könne sie nur gelöst werden, wenn sie auf einem breiten Unterbau errichtet würde, und deshalb seien vor allem drei Vorarbeiten zu leisten, ehe man ans Ziel gelangen könne: 1. eine sorgfältige Sammlung des gesetzlichen Materials in geschichtlicher Hinsicht (nach Art des Buches von Wiese-Kübler für Preußen); hierbei wurde auch der Wunsch nach einer handlichen Übersicht der noch geltenden Gesetze und Verordnungen für den Gebrauch des Tages ausgesprochen; 2. ein Urkundenbuch, das die allerwichtigsten Urkunden im Wortlaut zu enthalten hätte und dazu Regesten über das in den verschiedenen Archiven enthaltene Aktenmaterial; 3. eine zuverlässige Bibliographie über das weitverstreute und oft sehr seltene Material an Drucksachen. Ob damit die Vorarbeiten erschöpft seien, ließe sich noch nicht übersehen. Die genannten seien aber unerläßlich, wenn man zu einer zuverlässigen und im gewissen Sinne abschließenden Darstellung gelangen wolle. Dies letztere sei das Ziel des Unternehmens, das auf das Sorgfältigste von jeder Tendenz freigehalten werden müsse. Darum sei der Schlußstein des Ganzen, die Geschichte des höheren Schulwesens, ebenso wie die Vorarbeiten zu dem Werke nicht von einem Manne zu leisten, sondern die Vertreter aller Fächer müßten sich, unter einem Redacteur des Ganzen, die Hände reichen, um etwas Befriedigendes zu stande zu bringen. Weiterer äußerer Mittel bedürfe es nicht, da die Staatsregierung auf Antrag des derzeitigen Vorsitzenden des Vereins, Oberschulrat Dr. Peter, bis auf weiteres eine jährliche Unterstützung gewährt habe; aber wohl bedürfe es für das Unternehmen einer guten und geschickten Organisation und des Interesses zunächst der beteiligten Lehrerschaft an den höheren Lehranstalten und dann der weiteren gebildeten Kreise unseres sächsischen und deutschen Vaterlandes. Mit einem Appell an den wissenschaftlichen Sinn der Gymnasiallehrerschaft, der noch nie vergebens gewesen sei, schloß der Vortragende seine Auseinandersetzungen. Der Vorsitzende dankte ihm für seine Anregungen. Prof. Dr. Hartmann tritt dafür ein, daß dem Unternehmen vom Verein außer der ideellen auch eine materielle Unterstützung zugewendet werde, und beantragt, den durch ein Abkommen mit der Leipziger Verlagsbuchhandlung Dürr wegen des Druckes des Jahresbericht frei werdenden Betrag von jährlich 200 Mk. diesem Zwecke zuzuführen. Der Antrag wird mit überwiegender Mehrheit angenommen. Darauf erklärt sich die Versammlung mit folgenden Grundzügen des

Arbeitsplanes und der Geschäftsordnung für die Kommission zur Bearbeitung der Geschichte des sächsischen gelehrten Schulwesens (nach dem schriftlichen Vorschlag des Vorsitzenden, Oberschulrat Dr. Peter) einverstanden: 1. Zu dem Zwecke, eine auf wissenschaftlicher Forschung beruhende Geschichte des gelehrten Schulwesens in dem albertinischen Sachsen vorzubereiten und zu verfassen, wählt der S. G.-V. in seiner Hauptversammlung auf je drei Jahre eine ständige Kommission von sechs Mitgliedern mit einem Rektor an der Spitze und läßt sich von dieser nach Ablauf der dreijährigen Arbeitsleitung über sie Bericht erstatten. Außerdem ordnet Jahr für Jahr der Vorstand des Vereins eines seiner Mitglieder für die Zeit seiner Geschäftsführung der Kommission als 7. stimmberechtigtes Mitglied bei. 2. Aufgaben des Unternehmens sollen sein: a) ein bibliographisches Verzeichnis aller sich mit dem sächsischen Schulwesen beschäftigenden Bücher und Schriften und Abhandlungen in Zeitschriften, geordnet nach Schulen und Fächern; b) eine kurze Zusammenfassung der auf die Geschichte der einzelnen Anstalten bezüglichen Angaben und Einrichtungen und der an ihnen thätig gewesenen Lehrer, mit den wichtigsten Litteraturnachweisen, nach dem Muster von L. Wieses historisch-statistischer Darstellung des höheren Schulwesens in Preußen; c) ein Urkundenbuch mit geschichtlichen Einleitungen und Anmerkungen; d) eine wissenschaftliche Geschichte des gelehrten Schulwesens in dem albertinischen Sachsen. 3. Die Veröffentlichungen erscheinen „Im Auftrage des S. G.-V." 4. Der Verein verspricht, durch Vermittelung seiner Vertrauensmänner jede von der Kommission erbetene Auskunft über die Geschichte der betr. Anstalt zu erteilen. 5. Die Verteilung der einzelnen Arbeiten bestimmt die Kommission, die sich auch den stellvertretenden Vorsitzenden wählt. 6. Der Kommission wird anheimgegeben, für besondere Aufgaben geeignete Mitarbeiter aus der Zahl der Vereinsmitglieder heranzuziehen. 7. Das Imprimatur erteilen der Vorsitzende und sein Stellvertreter gemeinsam; falls diese sich nicht einigen, oder beide das Imprimatur verweigern, entscheidet die Gesamtheit der Kommission. 8. Für die litterarischen Leistungen werden nach dem Vorschlage des Vorsitzenden von der Kommission Geldbeihülfen aus den für das Unternehmen zur Verfügung stehenden Mitteln nach Erteilung des Imprimatur festgesetzt und nach Vollendung des Druckes ausgezahlt. 9. Für etwa notwendige Reisen werden den Mitgliedern der Kommission die Fahrkosten vergütet. Ihre sonstige Thätigkeit ist unentgeltlich. 10. Weitere genauere Festsetzungen für die Zeit der ersten Arbeitsperiode bleiben der für sie gewählten Kommission überlassen. — Als Mitglieder der Kommission werden darauf die Herren Oberschulrat Dr. Peter, Rektor Dr. R. Richter-Leipzig K. G., Rektor Dr. Rämmel-Leipzig Nik., Professor Dr. Fabian-Zwickau, Prof. Urbach-Dresden Krz. und Dr. Schwabe-Meißen, als Vorsitzender Rektor Dr. Peter gewählt und sodann, nach Mitteilung des Antwortschreibens des Kgl. Ministeriums auf die betreffende Eingabe dieses Herrn, die Versammlung geschlossen. — An den geschäftlichen und wissenschaftlichen Teil schloß sich unmittelbar das Festmahl an, das von fast hundert Teilnehmern besucht wurde.

Für den Donnerstag früh war die Besichtigung der Kreuzgänge und des Museums für Geschichte Meißens und der Kgl. Porzellanmanufaktur in Aussicht genommen. Besonders die letztere ward stark besucht: es waren gewiß noch dreißig Herren, die sich die Gelegenheit nicht entgehen ließen, dies altberühmte Staatsunternehmen kennen zu lernen.

E. S.

Über die neunte Landesversammlung des **württembergischen** Gymnasiallehrervereins t in dem Organ desselben, den Südwestdeutschen Schulblättern, 1899 Nr. 5 S. 130 ff. richtet; ferner finden sich umfängliche Auszüge aus den Referaten, die Rektor Dr. Eble d Oberpräzeptor Dr. Ziegler über die Frage des Deutschen Lesebuchs auf der Vermmlung erstatteten, in dem Doppelheft 6 und 7 des gleichen Jahrgangs der genannten

Zeitschrift. Beide Vorträge sind so inhaltsvoll und berühren so viele allgemein interessierende Fragen, daß ihre Auszüge recht sehr zur Kenntnisnahme auch solchen zu empfehlen sind, für die augenblicklich die Herstellung oder Wahl eines Lesebuchs kein Gegenstand der Erwägung ist. Im übrigen sind in Stuttgart diesmal besonders Standesfragen behandelt worden.

U.

Jetzt einige vom Kollegen Hilgard verfaßte kurze Berichte über

Feste an humanistischen Gymnasien[1]).

Die meisten dieser Berichte kommen allerdings stark post festum. Aber doch haben sie für uns einen gewissen Wert: denn bei solchen festlichen Anlässen wird öfters auch von nicht fachmännischer[2]) Seite das Gute, was die humanistischen Anstalten gewirkt, ins Licht gestellt, und mehr oder minder nachdrücklich Zweifel ausgesprochen, ob das gegenwärtige vielfach etwas unstäte Experimentieren mit Methoden und Schulformen wirklich der heranwachsenden Generation den verheißenen Segen bringen werde. Und wenn den allerverschiedensten Lebensstellungen angehörige Männer den Gedächtnisfeiern der Anstalten, denen sie als Knaben und Jünglinge angehört, in Wort und That lebhafteste Teilnahme entgegenbringen, so sind sie uns schwerwiegende Zeugen wider die, so am liebsten unserer Gymnasialbildung jeden praktischen wie ethischen Wert gänzlich absprechen möchten.

Drei Jahre nachdem St. Afra und Schulpforta den Ablauf des siebenten halben Säkulums ihres Bestehens gefeiert, konnte auch die namentlich mit der letzteren Anstalt durch ein vielfaches und enges Band äußerer und innerer Gemeinschaft verbundene Klosterschule zu Ilfeld auf eine 350jährige ersprießliche Wirksamkeit zurückblicken. Aus der am 3. Juli 1896 von Herrn Dir. Dr. G. Schimmelpfeng gehaltenen Festrede heben wir die Bemerkung besonders hervor, daß die mannigfachen Umgestaltungen, die in den letzten Jahren die Gymnasien erfahren, speziell auf die Internatsanstalten keine gute Wirkung geübt; aus der Besorgnis, an Stelle von Vertiefung in liebgewordene Studien werde immer mehr Oberflächlichkeit und Dilettantismus treten, gehe der Wunsch hervor, von den Beschränkungen der neuen Lehrpläne befreit zu werden, Latein und Griechisch wieder in erhöhtem Umfang betreiben zu dürfen. — Die Festschrift bietet nach einem einleitenden modernen Carmen saeculare einen Teil des von Michael Neander, dem ersten Rektor Ilfeldensis, griechisch in sapphischen Strophen verfaßten, z. T. recht originellen Carmen de miseria, una etiam dignitate et gloria paedagogorum, ad omnes juventutis sedulos doctores nebst metrischer Übertragung von P. Freyer; Die Zinsheberolle des Prämonstratenser Klosters St. Mariae in Ilfeld (um 1300), von H. Kühlewein; De praestantia codicis Uelcensis in priore parte epistularum Senecae philosophi recensenda, von dem nach kurzer Thätigkeit als Direktor in Aurich an die Ilfelder Schule als Leiter zurückgekehrten Prof. Dr. R. Mücke;

---

[1]) Wenn wir wiederholt Jubiläums- und andere Festberichte von Gymnasien bringen, so thun wir das nicht in der Meinung, daß diese Anstalten gegenwärtig besonderen Grund zum Feiern hätten. Sie befinden sich ja vielmehr augenblicklich in einer Kampfeslage. Als eine nicht unwichtige Waffe aber in diesem Kampfe erscheint uns auch manche Festlichkeit, bei der ein Rückblick geworfen wird auf das, was die Schule bisher geleistet, und ein Ausblick auf das, was sie fernerhin leisten soll. U.

[2]) Denn wenn der Fachmann an seinem Gymnasium auch Lichtseiten entdeckt, dann Vorsicht, um das Wohl deiner Söhne besorgter Vater! Der Mann ist Partei! — Als jüngst in einem aufblühenden süddeutschen Städtchen — nicht in Schilda — die Gemeindevertretung die Frage erwog, welche Gestalt der neu einzuführenden Mittelschule zu geben sei, nahm man den wenigen diesem Kollegium angehörigen Schulmännern die Möglichkeit, ihre Meinung zur Geltung zu bringen, da sie persönlich an der Entscheidung interessiert seien!

G. Meyer, Wann hat Kleon den Thrakischen Feldzug begonnen? O. Tüselmann, Eine Studienreise durch Italien im Jahre 1562; H. Lattmann, De coniunctivo Latino.

Aus dem reichen Inhalt der Festschrift, die das Lehrerkollegium des Königl. Gymnasiums zu Erfurt zur Feier der Einweihung des neuen Gymnasialgebäudes am 3. Juli 1896 veröffentlichte, nennen wir in erster Linie die von Dir. Dr. R. Thiele gegebene Schilderung der Gründung (1561) und ersten Schicksale des evang. Ratsgymnasiums zu Erfurt, einen in seinen Einzelheiten interessanten Beitrag zur Schul- und Gelehrtengeschichte des 16. Jahrhunderts; und die Übersetzung und Würdigung des (anonymen) Briefes an Diognet, dieses „Kleinods des christlichen Altertums", von W. Heinzelmann; R. Seelisch hat den Demeterhymnus in ziemlich glatt dahinfließenden Hexametern verdeutscht; A. Breysig bespricht einige Stellen aus des Germanicus Phänomena, E. Neidhardt den Anteil von Moses Mendelssohn an den Briefen, die neueste Litteratur betreffend, und E. Kayser einige Eigenschaften der Parabel; Gedanken über propädeutischen Unterricht in der Physik auf Gymnasien bringt Karl Schulze, K. Gotter endlich behandelt die Pflanze und ihr Ornament als Lehrstoff für den Zeichenunterricht.

Die genau um die Jahresmitte 1898 begangene 200jährige Jubelfeier der Franckeschen Stiftungen und der Lateinischen Hauptschule zu Halle hat eine ganze Reihe von z. T. umfangreichen Schriften hervorgerufen. Außer einer inhaltsreichen, vom Kollegium der letzteren Anstalt dargebrachten Festschrift[1]) und einer von der Landesschule Pforta gewidmeten geistvollen Erörterung G. Kettners: Über den religiösen Gehalt von Lessings Nathan dem Weisen, liegt uns vor eine eingehende Darstellung von Aug. Schürmann, die Geschichte der Buchhandlung des Waisenhauses und der Cansteinschen Bibelanstalt, deren Gedanke, wie Verf. ausführt, ebenfalls von Francke stammt, bis zu dem 1851 erfolgten Tode des Direktors Agathon Niemeyer. Das Buch bietet eine Menge von interessanten Einzelausführungen zur Geschichte des Buchhandels und überhaupt des geistigen Lebens im vorigen Jahrhundert. — In liebenswürdig humorvoller Weise, in die freilich gelegentlich leise ein Ton der Bitterkeit hineinklingt, schildert K. W. Schmidt die Leiden und Freuden, die ihm ein mehr als zehnjähriger (1841—1852) Aufenthalt in der Halleschen Waisenanstalt gebracht, die fast spartanisch harte Erziehung in der „Deutschen Schule" und das geistige Leben auf der „Lateinischen Schule", das durch die politischen Ereignisse dieser Zeit noch eine ganz besondere Färbung erhalten.

Zur 550jährigen Jubelfeier des Städtischen Lyceums (I) zu Hannover am 2. Februar 1898 hat der gegenwärtige Direktor Dr. K. Capelle mit Unterstützung zweier anderer Herren ein Bild von der Entwicklung der Anstalt in den letzten 50 Jahren, z. T. in biographischer und statistischer Form, gegeben. Sehr charakteristisch für die Steigerung der Ansprüche in Bezug auf die Schullokalitäten sind die drei beigefügten Abbildungen aus dem Ende des 16. und dem Anfange und Ende unseres Jahrhunderts. Eine Reihe von lebensvollen Bildern aus früheren Zeiten der Schule entrollte der Direktor beim Feste selbst, das mit der Aufführung der Sophokleischen Elektra durch Schüler des Lyceums eingeleitet wurde. Der Wert solcher Darbietungen, falls sie sorgfältig und mit Verständnis vorbereitet sind, ist

[1]) H. Knauth, Franckii laudes. — Rektor A. Rausch, Antrittsrede vom 15. Okt. 1897, und: Christian Thomasius und A. H. Francke. — J. Lübbert, Der Seidenbau in den Franckeschen Stiftungen. — R. Windel, Der „Theophilus" des Joh. Val. Andreae. — F. Neubauer, Stein und Bismarck. — R. Crampe, Zur latein. Stilistik. — E. Sparig, De chori cantico extremo Electrae Sophocleae. — E. Suchsland, Physikalische Studien über Leuchtbakterien. — H. Graßmann, Punktrechnung und projektive Geometrie. — Dazu Verzeichnisse der Lehrer an der Lat. Hauptschule und dem Kgl. Pädagogium seit 1833 und der Abiturienten seit 1848.

unbestreitbar ein hoher, nicht nur für die Darsteller, die mit wirklicher Hingabe, z. T. fast mehr noch als Schauspieler von Beruf, in den geistigen und ethischen Gehalt eines solchen Kunstwerks sich vertiefen und hineinleben. Durch die Unmittelbarkeit ihres Empfindens bringen sie dann auch auf die Hörer, alte wie junge, oft eine ungeahnte Wirkung hervor. Mit vollem Recht kommt darum bei Schulfesten die Darstellung klassischer Dramen immer mehr in Aufnahme: daß der Ernst und Humor harmonisch verbindende Prolog zur Aufführung des Philoktet beim 25jährigen Jubiläum des neuen Hauses, das die alten Leipziger Nicolaitanen mit den jungen zahlreich vereinigte, liebenswürdige Nachsicht der Zuhörer für die im Bewußtsein unzulänglicher Würdigkeit zagenden jugendlichen Darsteller erbat, war kaum vonnöten; und selbst eine Aufführung der Goetheschen Iphigenie bei der Einweihungsfeier des neuen Gymnasialgebäudes in Mannheim am 29. Juli 1899 vermochte einen tiefen Eindruck zu erzielen. Die Wahl dieses Dramas, das ja durch seine Verschmelzung und gegenseitige Durchdringung hellenischen Geistes und modernen Empfindens — die Aufgabe des Gymnasiums im höchsten Sinne — an und für sich dem Feste einer humanistischen Anstalt im vollsten Maße entspricht, war fast ein wenig gewagt, da gerade hier ein Vergleichen mit den Darbietungen der Hofbühne unwillkürlich sich aufdrängte, und die schwierige Rolle der Trägerin des Stückes nach antiker Weise ebenfalls einem Jüngling anvertraut war.

Daß an unsern humanistischen Gymnasien dem antiken Erziehungsideal auch durch planmäßige körperliche Übung nachgestrebt wird, ohne daß die geistige Ausbildung dabei zu kurz kommt, zeigte bei seiner ersten Säkularfeier im Mai 1897 das Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Berlin.[1]) Denn die Hauptfeier war gewissermaßen eingerahmt durch eine wohlgelungene Aufführung der Antigone und andererseits durch turnerische Vorführungen, gymnastischen Agon und die verschiedensten Arten von Turnspielen, denen sich noch ein Wettrudern anschloß.

Eine interessante Schrift hat Ostern 1898 H. Stoy, der Leiter der 1880 gegründeten neuen Stoyschen Erziehungsanstalt zu Jena, als Rechenschaftsbericht über die letztverflossenen 13 Jahre ihrer Thätigkeit veröffentlicht. Schule und Internat werden durchaus nach den Grundsätzen seines Vaters, des Herbartianers K. Volkmar Stoy, geleitet, der bis 1866 selbst an der Spitze eines Knabeninstituts in Jena stand, und dem am 31. Mai 1899 an der Stätte seiner Wirksamkeit von dankbaren Schülern ein Denkmal errichtet wurde. Die Schrift enthält außerdem eine von dem Direktor bei der Einweihung des neuen Schulhauses gehaltene gedankenreiche Rede über Charakterbildung in der Erziehungsanstalt, und vor allem den bis ins einzelne ausgeführten Lehrplan für den Religionsunterricht an der Anstalt, der in Anordnung und Behandlung des Stoffes mehrfach durchaus eigenartig, entschiedene Beachtung von Seiten der Religionslehrer verdient.

Zum Schluß mögen einige Worte aus der Rede hier Platz finden, mit der am 400. Geburtstag Philipp Melanchthons, des Begründers des Alten Gymnasiums in Nürnberg, Herr Reg.-Rat a. D. Freiherr von Tucher eine zahlreiche Versammlung ehemaliger Schüler dieser Anstalt begrüßte: „Heute versteht man unter gelehrter Bildung nicht mehr diejenige allein, welche auf dem Boden des Humanismus ruht. Die Naturwissenschaften haben in der allgemeinen Bildung einen breiten

---

[1]) Die Festschrift enthält: R. Noetel, Ethicorum Nicom. libri IV capita I II III quae sunt de liberalitate enarravit. — E. Wezel, Das Adelsgeschlecht derer von Bora. — B. Schneider, Zur litterar. Bewegung auf neuprovenzalischem Sprachgebiete. — E. Naumann, Aus Herders Jugenddichtung. — A. Schimberg, Scholia in Homeri Iliadem vulgata e codicibus aucta et emendata edidit. A 1—50. — J. E. Kirchner. Beiträge zur Geschichte attischer Familien. — G. Fricke, Die Denkwürdigkeiten des Grafen Forbin. Beitr. zur Quellenkritik der Gesch. des 18. Jahrh.

Raum und einen hohen Rang errungen. Ferne sei es von uns, das zu bemängeln! Aber hat sich darum die humanistische Bildung überlebt? Wir teilen diese Meinung nicht! Wir halten die Bildung, die im Eindringen in den Geist des ewig jungen klassischen Altertums ihren Schwerpunkt hat, auch heute noch hoch, als ein unentbehrliches Mittel zur allseitigen Schulung des Geistes wie zur Veredlung des Charakters, und als ein unveräußerliches Palladium jener idealen Lebensauffassung, die mit Siegesgewißheit den Kampf gegen den Materialismus und Pessimismus unserer Zeit zu führen berufen und bereit ist."[1])

Die Bildung einer Ortsgruppe des Gymnasialvereins in Frankfurt a. M.

Das humanistische Gymnasium hat in Frankfurt a. M. in den nun bald vier Jahrhunderten seines Bestehens immer eine angesehene Stellung eingenommen. Die Fürsorge der Behörden und das Vertrauen des Publikums, die dem alten Städtischen Gymnasium entgegenkamen, sind auch den drei Anstalten geblieben, die sich in ıeuester Zeit aus dieser einen entwickelt haben: dem Kaiser-Friedrich-Gymnasium, ›em Goethe-Gymnasium und dem Lessing-Gymnasium. Es ist begreiflich, wenn ınter diesen Umständen die Lehrer an den drei genannten Anstalten und die Freunde iner humanistischen Bildung mit Gelassenheit den Veränderungen zusahen, die sich n dem letzten Decennium auf dem Gebiete des höheren Schulwesens vollzogen haben.

Diese Haltung konnte auch nicht verändert werden durch die lebhaften Be-:rebungen der Realgymnasien und Realschulen Frankfurts, den Unterricht in den eueren Sprachen lebendiger und wirkungsvoller zu gestalten. Im Gegenteil mußten ie schönen Erfolge, welche hier errungen wurden, vielfach anregend und fördernd uf den Betrieb an den humanistischen Anstalten einwirken. Und so entwickelte ch zwischen diesen beiden Richtungen und ihren Vertretern ein reger Gedankenaus-ıusch und Wetteifer, der der gemeinsamen Sache nur zum Vorteil gereichen konnte. ›enn gemeinsam ist ja doch beiden Richtungen das Ziel, die Jugend durch das studium der Sprache und bedeutender Litteraturwerke zu wissenschaftlichem Denken ı erziehen und über die hauptsächlichen Strömungen der Kultur so zu unterrichten, ıß sie an der geistigen Entwicklung unseres Volkes bewußt teilnehmen kann.

Beiden Richtungen in Wahrheit gleich feindlich ist eine dritte, die augenblicklich Deutschland wohl die lebhafteste Agitation entfaltet und auch in Frankfurt in n letzten Jahren rührig in Wort und Schrift ihre neue Lehre verbreitet. Diese ichtsalspraktiker wollen den Menschen mit allem ausrüsten, was ihm im ben nützlich sein kann; praktische Kenntnis der Sprachen, kaufmännisches Rechnen, ıturwissenschaften und Erdkunde sollen ihren Zöglingen die Waffen liefern, mit ıen sie in dem großen Wettkampf der Nationen um die Märkte der Erde, für : Ausbreitung deutschen Handels und die Entwicklung deutscher Industrie kämpfen

[1]) Hinzufügen möchten wir hier noch die Erwähnung der „Festschrift zur Feier des ıfzigjährigen Bestehens der höheren Lehranstalt in Burg" von Dr. E. Matthias, erlehrer am Kgl. Viktoria-Gymnasium (Burg 1894, 106 S.), in der manches von allneinerem Interesse zu finden ist, z. B. der Bericht über die alte lateinische Schule, deren neuerung im Grunde das Gymnasium ist, das 1864 aus der 1844 gegründeten Realıle hervorging. Dieser Bericht allerdings war schon früher verfaßt und veröffentlicht, ı dem ersten Direktor der neuen Lateinschule, dem wohlbekannten Dr. O. Frick. U.

sollen. Gewiß ein Ziel, aufs innigste zu wünschen! Gewiß bedarf unser vielgestaltiges Kulturleben auch solcher Schulen! Aber wenn diese Realisten nun aller wissenschaftlichen Bildung, aller Belehrung über die großen Strömungen unserer Kultur den Krieg erklären, wenn sie eben das bekämpfen, was doch zur Zeit die Eigenart unseres Volkes ausmacht, dann haben die Vertreter der Realgymnasien und Realschulen ebensoviel von ihnen zu befürchten wie die Anhänger des humanistischen Gymnasiums. Zur Zeit ist diese Scheidung der Geister freilich noch nicht eingetreten; vorläufig richten ja auch die Vertreter dieser kleinen, aber rührigen Partei ihre Angriffe nur gegen das humanistische Gymnasium, weil es eben im ausgesprochensten Gegensatz zu ihren Bestrebungen steht.

Solche Angriffe in öffentlichen Vorträgen und in Zeitungsartikeln waren in der letzten Zeit in Frankfurt verschiedentlich erfolgt, und sie hatten allmählich bei vielen Freunden der humanistischen Bildung den Wunsch erweckt, man möge aus der bisher beobachteten Zurückhaltung hervortreten. Ein Referat über das bekannte Ohlertsche Buch, das in der zweiten Hälfte des Januar im Realschulmännerverein gegeben wurde, brachte endlich den Stein ins Rollen. Es war die allgemeine Empfindung, daß man gegenüber den Äußerungen, die dort gefallen waren, nicht länger unthätig bleiben dürfe. So erfolgte denn im Namen der Direktoren der drei Frankfurter Gymnasien, der Herren Prof. Dr. Baier, Prof. Dr. Hartwig und Dr. Reinhardt, eine Einladung an die Mitglieder der drei Kollegien zu einer vertraulichen Besprechung, die am 17. Februar stattfand und von etwa 30 Gymnasiallehrern besucht war. Nachdem Herr Direktor Hartwig, der die Versammlung leitete, den Anlaß der Zusammenkunft berührt hatte, stellte er drei Punkte zur Erörterung: 1. Die Stellung der zu gründenden Vereinigung zum Realschulmännerverein, 2. die äußere Organisation, 3. die Vereinsthätigkeit — und setzte dann näher auseinander, wie man sich in diesen drei Punkten zu verhalten gedenke. Bei der darauf folgenden Debatte ergab sich im wesentlichen eine erfreuliche Übereinstimmung zwischen allen Anwesenden. In Bezug auf den ersten Punkt wurde beschlossen, dem Realschulmännerverein gegenüber eine durchaus friedliche Politik[1]) zu befolgen und sich jeder Polemik zu enthalten, solange von jener Seite der Friede gewahrt wird; jedem Angriff aber energisch entgegenzutreten. In betreff der äußeren Organisation wurden die Bedenken, die man gegen die Angliederung an den Gymnasialverein wegen der ausgesprochenen Stellung des Vereinsorgans in Fragen der Schulreform hegte, durch eine Erklärung beseitigt, die Herr Direktor Reinhardt für sich und sein Kollegium abgab. So wurde also beschlossen, daß der Verein sich als Ortsgruppe des Gymnasialvereins konstituieren solle. Großes Gewicht wurde sodann von allen Seiten darauf gelegt, daß der Verein nicht nur unter Fachgenossen, und hier namentlich unter den Kollegen andrer Schulen Mitglieder werben müsse, sondern daß es ganz besonders darauf ankomme, die weitesten Kreise des gebildeten Publikums zu interessieren und sie über das Wesen und den Wert der humanistischen Bildung aufzuklären. Was dann die Thätigkeit des Vereins anlangt, so hielt man

[1]) Dem entsprechend wurde auch in die Statuten die Bestimmung aufgenommen, daß der Verein in der Berechtigungsfrage seinen Mitgliedern freie Meinung läßt.

es zunächst für ausreichend, jährlich zwei Versammlungen abzuhalten, deren Mittelpunkt ein Vortrag bilden solle. Die Aufgabe dieser Vorträge soll darin bestehen, den Zusammenhang des Altertums mit den großen Epochen der neueren Geschichte und seine Bedeutung für die Gegenwart zu beleuchten. Neben diesen positiven Ausführungen wurden auch Referate über Bücher ins Auge gefaßt, in denen das humanistische Gymnasium angegriffen wird. Ausgeschlossen soll sein erstens alles, was seine Spitze gegen die Realschule richtet, zweitens die Fragen über Gymnasien alten und neuen Stils. Nachdem man sich so über die Grundlinien, nach denen der neue Verein organisiert und geleitet werden soll, verständigt hatte, wurde eine Kommission gewählt, welche die Statuten entwerfen und die weiteren Schritte vorbereiten sollte.

Wegen der Arbeitshäufung, die der Schluß des Schuljahrs mit sich bringt, konnte die Kommission ihre Thätigkeit erst nach Ostern aufnehmen. In einer Sitzung am 1. Mai wurde der von Herrn Direktor Hartwig vorgelegte Entwurf der Statuten und der Einladung zur konstituierenden Versammlung angenommen und beschlossen, beide an die Frankfurter Direktoren und an die Kollegen zu senden, bei denen man Interesse für unser Vorgehen voraussetzen dürfe. Die konstituierende Versammlung fand am 17. Mai statt. Sie zeigte in ihrer Zusammensetzung bereits jene Mischung verschiedenartiger Elemente, die wir für die gedeihliche Entwicklung der Ortsgruppe für unentbehrlich halten. Außer Lehrern an den drei Gymnasien waren viele Kollegen andrer Schulen und eine Anzahl von Nichtfachgenossen erschienen. Mit besonderer Freude aber wurden die Kollegen begrüßt, die von auswärts herbeigeeilt waren, um ihr Interesse für das Vorgehen der Frankfurter zu bethätigen, so die Herren Direktoren Braun-Hanau und Lange-Höchst. Nachdem der Vorsitzende, Herr Direktor Hartwig, die Anwesenden über die Tendenzen des Vereins und die bisher gethanen Schritte orientiert hatte, wurde der Statutenentwurf eingehend durchberaten und danach angenommen. Bei der Vorstandswahl wurde zum ersten Vorsitzenden Herr Direktor Hartwig und zu Mitgliedern gewählt die Herren Direktor Baier, Direktor Reinhardt, Sanitätsrat Dr. Bömel, Pfarrer Kayser und die Oberlehrer Dr. Collischonn-Adlerflycht-(Real)-Schule, Dr. Knögel-Lessing-Gymnasium, Dr. Peters-Kaiser-Friedrich-Gymnasium, Dr. Bölte-Goethe-Gymnasium.

Die erste Versammlung wird im Oktober stattfinden. Bis dahin wird der Verein sich bemühen, die Zahl seiner Mitglieder, die gegenwärtig etwa 85 beträgt, durch Werbung in weiteren Kreisen zu vermehren. Nach den bisherigen Erfahrungen sollte das nicht schwer fallen, und namentlich wird uns die Absicht erleichtert werden durch die auf positive Belehrung gerichtete und anderen Bestrebungen gegenüber versöhnliche Haltung, zu der wir uns durch unsere Statuten verpflichtet haben.

Frankfurt a. M. Dr. F. Bölte.

Die Satzungen der Ortsgruppe lauten folgendermaßen:

§ 1.

Die Ortsgruppe verfolgt wie der Gymnasialverein den Zweck, die humanistische Schulbildung zu wahren. Sie sucht dies Ziel zu erreichen durch Abwehr nicht ge-

rechtfertigter Angriffe, besonders aber durch den positiven Nachweis, daß die Gymnasialbildung für die Kultur der Gegenwart hohe Bedeutung und große Aufgaben hat.

§ 2.

In der Frage der Berechtigungen der höheren Schulen läßt die Ortsgruppe ihren Mitgliedern volle Meinungsfreiheit.

§ 3.

Mitglied der Ortsgruppe kann jeder Freund der Gymnasialbildung durch Meldung bei einem Vorstandsmitglied werden.

§ 4.

Der Jahresbeitrag der Vereinsmitglieder beträgt drei Mark, wovon zwei Mark an den Hauptverein abzuliefern sind. Hierfür wird die Vereinsschrift („Das humanistische Gymnasium") kostenfrei geliefert.

§ 5.

Das Vereinsjahr beginnt am 1. April.

In jedem Vereinsjahr finden wenigstens zwei Versammlungen statt. Außerdem hat der Vorstand eine Versammlung einzuberufen, wenn 10 Mitglieder unter Vorlegung einer Tagesordnung eine solche beantragen.

§ 6.

Die erste Jahresversammlung wählt den Vorsitzenden und acht Vorstandsmitglieder durch Stimmzettel mit absoluter Mehrheit. Der Vorstand, dem das Recht der Kooptation zusteht, wählt aus seiner Mitte den Vertreter des Vorsitzenden, den Schriftführer und den Kassenführer.

§ 7.

Der Austritt aus der Ortsgruppe ist vor Ablauf des Vereinsjahres schriftlich dem Vorstand anzuzeigen.

§ 8.

Anträge auf Abänderungen dieser Satzungen sind eine Woche vor der Versammlung, in der darüber beschlossen werden soll, zur Kenntnis zu bringen. Für die Annahme ist eine Stimmenmehrheit von mindestens zwei Drittel der anwesenden Vereinsmitglieder erforderlich.

Eine Begrüßung dieser Ortsgruppe von unserer Seite scheint wohl am Platze und zugleich die Aufforderung an die humanistisch Gesinnten anderer Orte, desgleichen zu thun, wenn bei ihnen die gleiche, aller höheren wissenschaftlichen Bildung feindliche Gesinnung Propaganda zu machen sucht. Das Buch Ohlerts, dessen preisende Besprechung im Frankfurter Realschulmännerverein den Anstoß zur Bildung der Ortsgruppe gab, ist „Die deutsche höhere Schule", erschienen 1896, von unserem Kollegen Julius Keller im VII. Jahrgang unserer Zeitschrift S. 166—177 eingehend besprochen und so, daß nach unserer Ansicht auch jemand von der Sinnesrichtung Ohlerts die Verkehrtheit der von diesem vorgebrachten Argumente und Einzelvorschläge zugeben sollte. Anders allerdings urteilt der Direktor der Humboldtschule in Frankfurt, Herr Dr. Horn, der den Verfasser nicht bloß „einen gewaltigen Rufer im Streit gegen das Gymnasium und die klassische Bildung" nennt, sondern zugleich einen Schriftsteller, „der sich vor allem durch die Genauigkeit seiner Forschungen, durch seine Ruhe und Besonnenheit auszeichnet". Wie besonnen insbesondere Ohlert urteilt, das möge die Thatsache beweisen, daß er innerhalb weniger Jahre zweimal seine Meinung über Organisation der höheren Schulen grundsätzlich änderte: denn während er

in der Schrift „Die deutsche Schule und das klassische Altertum“ aus dem Lehrplan der von ihm gewünschten Unterrichtsanstalt das Lateinische ganz strich, aber mit Entschiedenheit das Studium der griechischen Sprache forderte und die auf dieses gegründete, nicht auf Grund von Übersetzungen versuchte Einführung in die Meisterwerke des griechischen Volkes, hat Ohlert zwei Jahre später für seine Zukunftsschule in der „Allgemeinen Methodik des Sprachunterrichts“ neben dem Griechischen auch das Lateinische wieder aufgenommen; in dem jüngsten, wieder zwei Jahre später erschienenen Opus aber behält er das Lateinische bei und wirft das Griechische weg: denn aus dem Lob der Griechen, das er noch in dem ersten der drei Bücher sang, hat sich bei ihm mit wunderbarer Schnelligkeit eine ganz andere Vorstellung entwickelt: „dieses Volk nehme überhaupt in jeder Wissenschaft eine äußerst niedrige Stellung ein“. Dieser „besonnene“ Ohlert wurde also von Herrn Horn gepriesen und dabei die volle Schale des Zornes auf alle humanistische Bildung ausgegossen, z. B. der Satz ausgesprochen, daß das Gymnasium mit seinem Sprachunterricht und seiner Vertiefung in die Antike die Ausbildung des religiösen und sittlichen Gefühls vernachlässige.

Wenn sich nun auf solche Angriffe hin die Freunde der gymnasialen Bildung in größerer Zahl in Frankfurt zusammenschließen, so hat dabei für uns besonders die rege Beteiligung auch der Vertreter des sogenannten Reformgymnasiums etwas sehr Erfreuliches. Die unnatürliche Allianz, in die sie sich (nach unserer Ausführung im vorigen Jahrgang S. 185) mit Gegnern der klassischen Schulstudien begeben hatten, ist damit gelöst. Und erfreulich ist uns auch, daß diese Männer sich mit ihrem Eintritt in jene Ortsgruppe des Gymnasialvereins von neuem ausdrücklich als zu diesem gehörig bekannt haben, daß also die große Empfindlichkeit und Erregtheit, die bei vielen von ihnen Platz griff, wenn von anderen Seiten des Gymnasialvereins irgendwelche Kritik an dem Reformgymnasium geübt wurde, und die mir einigemal der Vorbote des Austritts aus unserem Verein zu sein schien, einer ruhigeren Stimmung gewichen ist. Man bekam früher manchmal fast den Eindruck, als ob sie keinerlei Kritik vertrügen. Ich hatte, dächte ich, über die an dem Goethegymnasium wirkenden Lehrer stets mit größter Anerkennung gesprochen und nur Einwände gegen die Organisation auf Grund eigener jahrelanger Unterrichtserfahrungen an einer ähnlich organisierten Anstalt und auf Grund meiner Beobachtungen in Frankfurt gemacht. Ein Herr, der Mitglied des Kollegiums vom Goethegymnasium war und jetzt Leiter eines Reformrealgymnasiums ist, glaubte darauf mit einer persönlichen Attaque erwidern zu sollen. Wenn das Reformgymnasium einer Villa von ungewöhnlicher Bauart zu vergleichen wäre, die jemand nach seinem besonderen Geschmack hergestellt hat, ohne den Anspruch zu erheben, daß andere ebenso bauen, so würde ja wohl von jeder Beurteilung abgesehen werden dürfen. Wenn aber thatsächlich in so und so vielen Äußerungen der Vertreter des Reformgymnasiums der Gedanke auftritt, daß diese Anstaltsgattung das einzig Wahre sei, daß die anderen Gymnasien danach umgebaut werden müßten, so wird doch die Kritik geradezu herausgefordert, d. h. die Erwägung, ob denn hier wirklich etwas geschaffen werde, das nicht bloß durch die Begabung und den höchsten Eifer der Lehrkräfte und ein besonders gutes Schülermaterial einen erfreulichen Eindruck macht, sondern das sich nach pädagogischen Grundsätzen und nach allen bisher im Inland und Ausland gemachten Erfahrungen zum Muster für alle gymnasialen Anstalten eignet. Ich meine, eine derartige Kritik sollten die Vertreter der Reformgymnasien nicht bloß nicht perhorrescieren, sondern im Interesse der deutschen Jugend wünschen. Auch Entgegnungen auf solche kritische Äußerungen sind wir gerne bereit aufzunehmen, und der gute, nicht persönliche Streit wird, denken wir, auch hier schließlich die Wahrheit jedem Verständigen kundthun. — Jedenfalls reichen wir mit aufrichtigem Sinne Herrn Direktor Reinhardt und seinen Kollegen die Hand, in dem Bewußtsein, daß sie die gleichen Zwecke verfolgen wie wir, wenn auch auf einem andern Wege.

G. Uhlig.

Randbemerkungen
zu
Dr. H. Schröders
„Der höhere Lehrerstand in Preußen, seine Arbeit und sein Lohn“.
(94 S. Kiel und Leipzig, Lipsius und Tischer.)

Die Schrödersche Schrift hat nicht nur in der Fachpresse viel Staub aufgewirbelt; fast alle größeren Zeitungen, von den hochkonservativen Blättern bis zur demokratischen Frankfurter Zeitung, die sich, nebenbeigesagt, ebenso wie die Kölnische Zeitung und Volkszeitung der Interessen des höheren Lehrerstandes wiederholt angenommen hat, haben nicht nur davon Kenntnis genommen, sondern in teilweise ausführlichen Darlegungen Schröders Ausführungen gewürdigt und ergänzt. Es ist kein erfreuliches Bild, das uns da entrollt wird, und auf viele Kollegen, vornehmlich die jüngeren, haben diese Darlegungen geradezu deprimierend, um nicht zu sagen beängstigend gewirkt. Diese starren Zahlen sprechen eine Sprache, die deutlicher ist als die im Ausdruck oft zu scharfen Erläuterungen des Verfassers, die freilich insofern zu entschuldigen sind, als sich in ihnen „das erbitterte Hülfslehrertum“ einmal gründlich Luft macht. Durch das lange Warten ist leider eine Generation von Lehrern herangezogen worden, in deren Herzen Verbitterung und Unzufriedenheit statt Berufsfreudigkeit und Idealismus sich eingenistet haben. Kein rechtlich Denkender wird das unerklärlich finden bei Leuten, die bis zum 38. oder gar 40. Jahre warten mußten, ehe sie eine feste Anstellung bekommen konnten. Wenn dann die offizielle Statistik kommt und nachweist, daß die Anstellung durchschnittlich mit dem 34. Jahre erfolgt, so wird jene Unzufriedenheit noch gesteigert, weil nicht gesagt ist, daß gerade die, welche der Regierung treu bleiben und auf eine Anstellung bei den Kommunen verzichten, am längsten warten müssen, und daß bei einzelnen Fächern je nach dem augenblicklichen Bedarf in den einzelnen Provinzen die Wartezeit eine ganz verschiedene ist.

Doch kommen wir zu Schröders Schrift selbst. Im Ton ist sie also vergriffen, daraus wollen wir kein Hehl machen, und jene Sorglosigkeit in der Wahl des Ausdrucks hätte dem Verfasser beinahe eine Disziplinaruntersuchung zugezogen, so daß schon ängstliche Gemüter sich bei dem bloßen Namen Schröders bekreuzten. Die Regierung aber hat eingesehen, daß Schröder Beleidigungen ferngelegen haben und daß er sich wesentliche Verdienste durch Aufdeckung der Schäden erworben hat, die in diesem Umfang den Behörden selbst nicht bekannt waren. Auch das Abgeordnetenhaus hat sich mit seiner Schrift beschäftigt, und die Abgeordneten Dittrich, Göbel, Glattfelder und Wetekamp haben ausführlich über sie gesprochen. Als besonders wichtig haben sie die Überbürdungsfrage der Lehrer hervorgehoben; auf diese wollen auch wir hier etwas näher eingehen, weil wir hier auf sicherem Material

fußen, während eine entscheidende Benutzung der übrigen Schröderschen Zahlen erst dann erfolgen kann, wenn die Regierung die auf Grund einer Nachprüfung festgestellten Daten gegeben haben wird, wie dies von dem Kultusminister selbst in Aussicht gestellt worden ist. Er hat feierlich erklärt, daß, wenn die Klagen über die Überbürdung der Lehrer und über die Folgen für ihr Leben und ihre Gesundheit als begründet anerkannt werden müßten, er unverweilt, sobald als möglich, sich bemühen werde, auf diesem Gebiete Abhülfe zu schaffen. Wir haben hier also einen Fall, wo die oberste Behörde mit allem Nachdruck die Durchführung einer wohlwollenden Absicht ankündigt, und hoffen sehr, daß dieser Plan nicht unvollständig zur Ausführung oder gar zum Scheitern kommt, wie es schon manchmal bei den besten Absichten der Fall gewesen. Erleben wir doch, um nur einen Fall zu erwähnen, noch gegenwärtig an vielen Dutzenden von Anstalten, daß die unteren Klassen mit 50, ja 60 Schülern vollgepfropft werden. Ein jüngerer Lehrer soll dann mit der „verbesserten Methode" und seiner frischen Kraft, womöglich noch mit individueller Behandlung dieser armen zusammengepferchten Schäflein befriedigende Resultate erzielen, die Professoren aber oder Direktoren bringen es kaum über sich, einmal selbst eine solche Klasse zu übernehnen, um sich persönlich zu überzeugen, daß auch ihr „gereifteres Verständnis und die größere Erfahrung" hier keine Wunder zu wirken vermögen. Der fast einstimmig angenommene Beschluß der Dezemberkonferenz bezüglich der Maximalschülerzahl steht also nur auf dem Papier, und es giebt Leiter höherer Schulen, die ihren Stolz darein setzen, mit möglichst vollen Klassen zu paradieren. Hier sollte das große Publikum einsetzen: bei besetzten Klassen kann die Schule nicht das leisten, was sie soll, zumal heute nicht, wo ein gut Teil der früheren häuslichen Arbeit in der Schule selbst erledigt werden muß. Da kann denn das Söhnlein, wenn es auch noch so klug ist, oft das nicht prästieren, was verlangt wird, und die häusliche Arbeit steigt, statt daß sie abnimmt. Der Vater muß dann nachhelfen mit seinem bißchen Latein, die Mutter fördert den Sohn im Rechnen, die Schwester oder der Bruder im Französischen, kurz, die ganze Familie ist angespannt. Viele Eltern, besonders in den großen Städten, lassen die häuslichen Arbeiten der Kinder durch Lehrer überwachen, die dann das gut machen müssen, was die Schule nicht leisten konnte. Die Zahl solcher Schüler, die häusliche Nachhülfe erhalten, ist z. B. in Frankfurt eine sehr hohe. Daher kommen die Klagen über Überbürdung, obgleich die Pensa weit kleiner sind als früher. Ein energisches Vorgehen in dieser Hinsicht würde im Interesse der Schüler wie der Lehrer liegen.

Ist schon durch jene Überfüllung der Klassen eine Überbürdung vieler Lehrkräfte bewirkt, so wird diese noch gesteigert durch die neueren Bestimmungen, bezüglich der Maximalstundenzahl. Der Erlaß vom Jahre 1863, der bis 1892 in Kraft war, setzte für die ordentlichen Lehrer die Maximalzahl von 22 bis 24 Stunden fest; dabei war aber ausdrücklich betont, daß die Übernahme der höheren Stundenzahl von 22 bezw. 24 nur so lange als zulässig erachtet werden könne, als die Frequenz der einzelnen Klassen eine geringe sei und nicht Korrekturen herbeiführe, die viel Zeit in Anspruch nehmen. Das ist durch die Verfügungen

von 1892 insofern völlig anders geworden, als jetzt die meisten Oberlehrer zu 24 Wochenstunden in allen Fällen heranzuziehen sind, in welchen nicht besondere Gründe, wie andauernde Kränklichkeit und größere Belastung mit Korrekturen, dagegen sprechen. Dieser letzte Passus steht leider in vielen Fällen auch nur auf dem Papier; es müßte sonst einfach unmöglich sein, daß ein Lehrer 23 oder 24 Schulstunden zu geben und drei fremdsprachliche und zwei deutsche Korrekturen zu leisten hat. Die Maximalzahl ist durchweg die Normalzahl geworden. Das muß, wie der Abgeordnete Göbel jüngst bemerkte, vor allen Dingen beseitigt werden. Es geschieht, sagte er, lediglich aus fiskalischen Rücksichten zu derselben Zeit, wo man andererseits an die Lehrer die Forderung stellt, den Unterricht mit intensiverer Kraft und in technisch vollkommener Weise zu gestalten! Durch die bessere Methode soll daneben auch der Ausfall der Stunden in den Hauptfächern ausgeglichen werden. Aber wenn man verlangt, daß intensiver und energischer gearbeitet wird — die neuen Lehrpläne stellen an die Lehrer diese Forderung — und wenn man weiter die Forderung stellt, daß die Vorbereitung auf die einzelnen Stunden eine nach den Grundsätzen der Methodik angestellte sein soll, dann darf man doch nicht gleichzeitig dem einzelnen noch mehr Stunden aufbürden als früher, zumal eine neue Erhöhung des Arbeitspensums noch durch die kleinen deutschen Ausarbeitungen eingetreten ist. Ähnlich äußerte sich der Abgeordnete Dr. Dittrich, der diese Überbürdung für eine der wichtigsten Fragen des Lehrerstandes erklärte, die so lange auf der Tagesordnung bleiben müsse, bis sie in befriedigender Weise gelöst sei. Der Abgeordnete Wetekamp sprach sich ebenfalls energisch für eine baldige Änderung aus; er bemerkte, man könne sich schließlich mit jeder Stundenzahl einrichten, man verteile dann seine Kraft eben auf mehr Stunden. Ob das aber im Interesse der Anstalt und im Interesse der Schüler liege, sei eine ganz andere Frage; denn eine bestimmte Kraft habe man nur zur Verfügung, über die man nicht hinausgehen könne. Schröder geht auf diese Punkte ausführlich ein, und nicht bloß Gewährsmänner wie Paulsen, Münch, Eulenburg, Kräpelin und Binswanger stützen seine Behauptungen, sondern jeder, der den Lehrerberuf ausübt, wird um Belege für Schröders Aufstellungen nicht verlegen sein. Ein Punkt scheint mir von Schröder nicht genug betont zu sein: ich meine die vielen Vertretungsstunden, die der einzelne Lehrer neben seinen Pflichtstunden zu geben hat. Eine Statistik würde sicherlich hier erschreckende Zahlen darbieten. Leider sind die Angaben der meisten Programme dafür unbrauchbar, weil nur die Zahl der Tage angegeben wird, an denen die einzelnen Lhrer vertreten werden mußten. Doch zeigt z. B. das Programm eines Königl. Realgymnasiums, daß dort im letzten Jahre 665 Vertretungsstunden auf 17 Lehrer, also bei gleicher Verteilung auf jeden im ganzen 39 kamen. Wenn man nun bedenkt, daß diese Vertretungen meistens im letzten Quartal eintraten, daß in diesem jeder Lehrer mit Aufbietung aller Kräfte auf die Erledigung seiner Pensa und die Erzielung möglichst günstiger Schlußresultate hinarbeiten muß und daß schließlich in diese Zeit das Abschluß- und das Abiturientenexamen fallen, so kann man sich vorstellen, in welchem Maße jeder der Lehrer überbürdet gewesen sein muß. Wo da die Zeit und Lust für

wissenschaftliches Weiterarbeiten herkommen soll[1]), wird man sich billig fragen müssen. In der That ist die Zahl der Kollegen, die mit Erfolg auf irgend einem Gebiete der Wissenschaft schriftstellerisch thätig sind, eine außerordentlich geringe. Ich kenne gar viele, die mit den festesten Vorsätzen und mit den besten Mitteln ausgerüstet, voll Begeisterung für die Wissenschaft ins Schulleben eintraten, aber bald unter der Last der abstumpfenden Arbeit flügellahm wurden; es ist traurig, aber wahr, was jüngst in gebundener Form durch die Tagesblätter ging:

Da trabt man heim und tritt ins Zimmer ein;
Dort fällt der Blick auf einen Bücherschrein,
Wo Weisheit steht, die man einst hoch uns pries,
Auf die man noch im Prüfungszeugnis wies
Und uns zu künft'gem Studium empfahl.
Jetzt stehen die Bücher staubig im Regal:
Was soll dem Schulmann heut' noch Wissenschaft?
Man braucht ja nur zu Einem seine Kraft:
Zum Korrigieren!

Der Hinweis, daß die Abhandlungen in den Programmen von einem regen wissenschaftlichen Streben zeugen, ist nicht durchschlagend. Viele Abhandlungen werden geschrieben, weil eben eine Abhandlung da sein muß; ein Direktor, der seine Anstalt recht repräsentabel gestalten will, hält streng darauf. Außerdem enthalten viele dieser Arbeiten — daß auch recht wertvolle darunter sind, soll nicht in Abrede gestellt werden — so Minderwertiges (alte Seminararbeiten, Abfälle der Doktordissertation, Reden, besonders beliebt sind seit Einführung der billigen Rundreisebillette und der Reisestipendien die Reisebeschreibungen), daß die Vertreter der Wissenschaft nicht nur über solche Arbeiten, sondern über die Programmabhandlungen überhaupt meistens recht abfällig urteilen. Und doch ist ein wissenschaftliches Fortarbeiten des Lehrers dringend zu wünschen, gerade auch im Interesse seines Unterrichts. Der Physiker und Mathematiker kann dies ja leichter, weil er von der großen Korrekturlast verschont ist; aber ebenso wie von diesen muß man es von den Vertretern jedes Faches verlangen, daß sie das Staatsexamen nicht als den terminus ad quem für ihre gelehrten Studien betrachten. Es giebt leider Philologen, an denen die gewaltigen Forschungen der letzten zwanzig Jahre spurlos vorübergegangen sind, ich kenne welche, die den Laokoon jahraus, jahrein traktieren, ohne ihrer wissensdurstigen Jugend etwas von der pergamenischen oder rhodischen Schule sagen zu können, die die Lessingschen Kunstanschauungen als die allein richtigen ansehen und dadurch die Bedeutung des Laokoon für die Schullektüre erschüttern, statt ihn durch Zusammenstellung mit dem andersartigen modernen Kunstempfinden fruchtbar zu machen, und die von den Anschauungsmitteln, die sie für die fruchtbare Lektüre des Lessingschen Werkes wie für den klassischen

[1]) Als S. M. der Kaiser jüngst die Saalburg besuchte und über die archäologischen Studien sprach, gab er seiner Verwunderung Ausdruck, daß von den Philologen so wenig auf diesem Gebiete gearbeitet werde, und erklärte, er würde sich freuen, wenn recht fleißig von diesen auch die wissenschaftliche Thätigkeit gepflegt werde.

Unterricht unentbehrlich sind, keinen Gebrauch zu machen wissen[1]); es giebt leider auch solche, die von der jüngeren deutschen Litteratur nur schattenhafte Vorstellungen haben. Kein Wunder, daß so manche Abiturienten, die nach Abschluß ihres Examens in eine neue Welt eintreten, zu der ihnen auf der Schule die Wege nicht gebahnt worden sind, zu erbitterten Gegner des Gymnasiums werden, das ihnen nicht die Augen für die Gegenwart geöffnet hat, zu der doch so viele Wege aus dem Altertum hinüberleiten. Gerade auf diese die Jugend hinzuführen, ihr zu zeigen, wie unsere Gegenwart, unsere Dichter und Künstler, unsere Geschichte und Kultur mit tausend Fasern in der Vergangenheit wurzeln, das sollte die Aufgabe jedes Lehrers sein, der es mit dem Gymnasium wohlmeint. Daß hier vor allem der Hebel angesetzt werden muß, wenn wir diese Schule in ihrer jetzigen Organisation wahren wollen, wird wohl nicht bestritten werden. Aus dieser Überzeugung heraus hat auch jüngst die Versammlung der rheinischen Philologen und Schulmänner aufs entschiedendste sich dafür ausgesprochen, daß auch jüngere Kräfte mit dem Unterricht in den oberen Klassen betraut werden.

Die Resultate jener Überbürdung sind, wie Schröder ausführlich nachweist, schon jetzt recht traurige. Denn das durchschnittliche Lebensalter der preußischen höheren Lehrer ist in dem Dezennium 1888—1897 durchschnittlich vier Jahre geringer gewesen als das ihrer Mitmenschen, die unter normalen Verhältnissen ein mittleres Lebensalter von 62 Jahren und 3½ Monaten erreichen. Dabei muß in Betracht gezogen werden, daß die Oberlehrer ihrer Herkunft nach zu den Schichten der Gesellschaft gehören, welche die durchschnittliche Lebensdauer der Gesamtheit erhöhen, und daß sie bei ihrer Anstellung in Bezug auf ihre Gesundheitsverhältnisse schon einen Ausleseprozeß durchgemacht haben, und daß schließlich ihr Beruf Unfällen am wenigsten ausgesetzt ist. Noch frappierender sind die Nachweise, daß die Oberlehrer durchschnittlich mit 52 Jahren 8 Monaten aus dem Dienst scheiden, während dies bei den Richtern erst mit 59 Jahren 6 Monaten der Fall ist, und daß die Oberlehrer durchschnittlich 2 Jahre 5 Monate früher aus dem Leben als die Richter erster Instanz aus dem Dienste scheiden[2]). Das sind Zahlen, die bedenklich stimmen müssen, noch bedenklicher aber, wenn man die Gehaltsverhältnisse in Rechnung zieht. Es ist, wie die „Gegenwart" (vom 1. April) in einem längeren Artikel sagte, ein so trauriges Bild von den Gesundheits- und Lebensverhältnissen des höheren Lehrerstandes durch Schröders Untersuchungen aufgerollt, daß jedem Leser sich die Überzeugung aufdrängen muß: so kann es nicht weitergehen; es ist ein

---

[1]) Man sehe sich z. B. einmal an, wie ein jüngerer Philologe den Laokoon behandelt: J. Ziehen, Kunstgeschichtliche Erläuterungen zu Lessings Laokoon. Progr. d. Wöhlerschule in Frankfurt a. M. 1899. Wie mag sich wohl der Frankfurter Stadtschulrat Büngen seine Lehrer denken, der in einem Programm der Humboldtschule klipp und klar erklärte, ein Lehrer brauche nicht wissenschaftlich zu arbeiten!

[2]) In der Kommission des preußischen Abgeordnetenhauses für das Richterpensionsgesetz wurden jüngst folgende statistische Erhebungen mitgeteilt: am 1. Januar 1900 stehen in Preußen 365 Richter im Alter von 65—75 Jahren, 37 über 75. Insgesamt sind also von 4272 Richtern (einschließlich der höheren Stellen) 402 über 65 Jahre. Sehr lehrreich sind nun die Zahlen, welche die Kölner Volkszeitung daneben stellt: die Zahl der Oberlehrer, Professoren und Direktoren betrug am 1. Mai 1898 6030. Von diesen standen 90 in einem Alter von 65 und mehr Jahren, und zwar 37 Direktoren und 53 Professoren und Oberlehrer; nur einer war über 75 Jahre alt.

wirklicher Notstand, der um Abhülfe schreit. Möge er auch oben offenen Ohren und Herzen begegnen! Nach den Äußerungen des Kultusministers und des Ministerialdirektors Althoff, der von dem wärmsten Interesse für das Wohlergehen des ihm unterstehenden höheren Lehrerstandes beseelt ist und seinen Wunsch, sich volle Klarheit zu verschaffen, auch durch wiederholte persönliche Befragung Schröders kundgegeben hat, steht zu hoffen, daß dieser Wunsch bald in Erfüllung geht. Des einmütigen Dankes aller Beteiligten können sie versichert sein. Die Schule selbst, was das Wichtigste ist, wird nur Vorteil davon haben.

Homburg v. d. H. C. Blümlein.

Schröder gedenkt in seinem Vorwort mit aufrichtigstem Dank der Schrift von G.-R. Prof. Dr. Lexis über die

Besoldungsverhältnisse der Lehrer an den höheren Unterrichtsanstalten Preußens.

Und in der That ist sie in hohem Maße verdienstvoll und bereits als solche von den verschiedensten Seiten anerkannt. Eine ausführliche Besprechung erscheint nach dem, was andere bereits gesagt, hier nicht nötig; nur auf einzelnes in den vom Verfasser vorgetragenen Meinungen soll mit einigen Worten eingegangen werden.

In neun Abschnitten hat Lexis in klar belehrender Weise die Besoldungsverhältnisse des höheren Lehrerstandes vor 1863, dann den Normaletat von 1863, 1872, 1892 und die Besoldungserhöhung von 1897 besprochen, mit der besonderen Absicht, zu zeigen, wie große Fortschritte diese Beamtenklasse durch die Fürsorge der preußischen Regierung in ihren gesamten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Lebensverhältnissen während der letzten fünfzig Jahre gemacht habe. Der zehnte Abschnitt ist betitelt „Weitere Aussichten und Wünsche", und hier treten besonders eine Reihe von Ansichten des Autors hervor. So äußert er sich S. 98 über die bekannte grundsätzliche Forderung des höheren Lehrerstandes, mit den Richtern erster Instanz gleichgestellt zu werden. Lexis ist der Überzeugung, daß diese Forderung nicht aufgegeben werden wird. Aber da nun einmal für die nächste Zukunft jede Aussicht auf weitere Gehaltserhöhung verschlossen sei, werde es sich empfehlen, sich mit der theoretischen Festhaltung des Prinzips zu begnügen und seine praktischen Bestrebungen anderen, schon jetzt erreichbaren Zielen zuzuwenden. Denn nichts sei irriger als die Meinung, daß das Ansehen des Standes durch den geringeren Betrag seines Höchstgehalts herabgedrückt werde. Dem höheren Lehrerstande sei die Jugend anvertraut, die er erziehen solle zu den künftigen Trägern aller höheren Bildung, und die Wichtigkeit und Würde dieser Aufgabe sei so groß, daß sie den Vergleich mit keiner anderen Berufsthätigkeit zu scheuen habe. Der von Lexis gegebene Rat ist, soweit wir die Dinge beurteilen können, richtig, und ähnlich klangen ja auch manche Stimmen in den Versammlungen der Provinzialvereine. Gegenüber der Lexisschen Motivierung aber kann ich nicht umhin, auf dem Standpunkt zu verharren, den ich in einer Denkschrift bezeichnet habe, welche 1888 von dem Verein akademisch gebildeter Lehrer in Baden herausgegeben wurde, als in dem Entwurf des neuen Beamtengesetzes die Lehrer an den höheren Schulen (bei uns „Mittelschulen" genannt) hinsichtlich ihrer Gehaltsbezüge hinter die Angehörigen anderer gelehrter Berufsarten zurückgestellt waren. Es sei gestattet, die eigenen Worte anzuführen: „Wir brauchen wohl die hervorragende Wichtigkeit unserer Berufsarbeit nicht näher darzulegen. In der That dürfte kein Gebiet öffentlicher Thätigkeit existieren, dem die allgemeine Teilnahme sich in höherem Grade zuwendet als der Schule, und mit Recht: denn man kann wohl sagen, daß die intellektuelle und moralische Entwicklung derjenigen, welche später durch ihre Stellung im öffentlichen Leben Einfluß üben, zum großen Teile von der Beschaffenheit der Mittelschulen, auf denen sie ihre Vor-

bildung erhalten, abhängig ist. Zugleich ist wohl klar, daß der Wert einer Schule mehr noch durch ihre Lehrer, als durch ihre Einrichtungen bedingt ist; daß, je nachdem mehr oder minder tüchtige Persönlichkeiten Erziehung und Unterricht an derselben in Händen haben, ein lange nachwirkender günstiger oder ungünstiger Einfluß geübt wird. Im Interesse des Staates wie der Schule ist es daher entschieden gelegen, daß alle zu dem Lehrerberuf wirklich beanlagten Persönlichkeiten sich demselben zuwenden, auch solche, deren Familien den höchsten und gebildetsten Kreisen der Gesellschaft angehören. Daß dies aber auf die Dauer der Fall sein werde, wenn der Beruf der Lehrer an höheren Schulen durch eine Bestimmung des Gesetzes als minderwertig gegenüber anderen bezeichnet wird, müssen wir stark bezweifeln, und eine solche Bestimmung wäre die geringere Normierung der Besoldung: denn die letztere bleibt der Ausdruck für den Wert, den der Staat einer Beamtenklasse beimißt."

Wir meinen, es ist ein Unterschied zu machen zwischen dem Ansehen, den ein Stand überhaupt genießt, und dem Wert, den der Staat ihm offiziell beimißt; und daß für diesen Wert die Besoldung (daneben auch manche vom Staate verliehene Ehre) der Ausdruck ist, kann nicht bezweifelt werden. Von diesem Gedanken geleitet und von Erwägung der Folgen, die die pekuniäre Zurücksetzung des höheren Lehrerstandes haben konnte, haben wir badischen Lehrer nicht eher geruht, bis die Gleichstellung mit den Richtern erzielt wurde. Auch in Bayern ist sie erreicht, sogar in weiterem Umfang, in der Gleichstellung höherer Schulstellen mit der Besoldung der Richter höherer Instanz. Sollte das Gleiche in Preußen noch nicht erlangt werden können, nun wohl, so muß bis ins nächste Jahrhundert damit gewartet werden; aber jedenfalls sind die nicht zu tadeln, welche an die Forderung immer wieder erinnern. Nicht sowohl der Gedanke an pekuniäre Schädigung liegt diesem Verlangen zu Grunde, als der an Minderschätzung, und empfindliches Ehrgefühl soll man keinem Stande übelnehmen: es ist ein wichtiges Element für seine Haltung.

Übrigens ist sehr interessant, was wir aus dem historischen Teil der Lexisschen Arbeit gelernt, daß der Grundsatz, die Lehrer den Richtern in ihren Besoldungsverhältnissen gleichzustellen, zuerst im preußischen Unterrichtsministerium und zwar von Eichhorn im Jahre 1845 aufgestellt worden ist, und daß ebenso dann Bethmann-Hollweg 1859 an den Finanzminister schrieb: „Als Ausgangspunkt der Vorschläge für die Aufstellung eines Normalbesoldungsetats glaube ich an dem Grundsatz festhalten zu müssen, welcher auch 1846 als der leitende anerkannt worden ist, nämlich an der Gleichstellung des Lehrerpersonals der Gymnasien mit den Beamten der kollegialisch formierten Untergerichte."

Dasjenige, was Lexis als erreichbare Ziele bezeichnet, ist teilweise nun schon in Preußen erreicht, so die Neuordnung der Oberlehrerprüfung, die Einheitlichkeit des Zeugnisses; anderes, wie Beseitigung der Überfüllung der Schulklassen und der zum Teil damit zusammenhängenden Überlastung der Lehrer, ist bis jetzt noch pium desiderium.

Was aber die Lehrerüberbürdung anbetrifft, so äußert sich Lexis mit Bezug auf Schröder hypothetisch: „Wenn sich mit Sicherheit herausstellen sollte, daß die Invaliditäts- und Sterblichkeitsverhältnisse der höheren Lehrer im Vergleich mit denen der übrigen höheren Beamten so erheblich ungünstiger sind, so wäre allerdings zu wünschen, daß die Unterrichtsverwaltung diesem Übel mit dem Mittel entgegenträte, das ihr zu Gebote steht, nämlich einer Verminderung der Pflichtstunden. An sich erscheinen allerdings 22 und selbst 24 wöchentliche Unterrichtsstunden auch mit Hinzurechnung der Korrekturen im Vergleich mit den an andere Beamte gestellten Anforderungen nicht als eine übermäßige Belastung. Man könnte auch darauf hinweisen, daß die Volksschullehrer eine noch größere Zahl von Stunden in meistens weit stärker besetzten Klassen zu geben haben." Nein, dieser Hinweis scheint mir unzulässig, sobald man die wissenschaftliche und die didaktische Vorbereitung für die einzelnen Stunden bei den höheren Lehrern, die Schwierigkeit ihrer Korrekturen, die Pflicht wissenschaftlichen Fortarbeitens mit in Anschlag bringt. Und auch das vermag ich nicht zu unterschreiben, daß das Mittel, die Zahl der Pflichtstunden zu vermindern, der

Interrichtsverwaltung zu Gebote steht. Denn die Hauptseite dieses Mittels ist die pekuniäre. Als 1890 durch S. Majestät den Kaiser auf der Schulkonferenz eine Besserstellung der Lehrer in Aussicht gestellt wurde, da war es dem Finanzministerium jedenfalls sehr gegen, daß auf derselben Konferenz eine Verminderung der Gesamtstundenzahlen für die inzelnen Klassen der höheren Schulen beschlossen war. Indem nun zugleich die Maximalahl der Pflichtstunden zur Normalzahl erhoben wurde, konnte jene Besserstellung ungleich eichter verwirklicht werden, als dies sonst möglich gewesen wäre. Die Herabsetzung der Pflichtstundenzahl würde einen entschiedenen Mehraufwand zur Folge haben. Trotzdem, er oird wohl gemacht werden müssen, wenn die Invalidität der Lehrer nicht noch zunehmen oll. Die Bereitwilligkeit zu thun, was in ihren Kräften steht, ist ja ohne Zweifel bei ıen maßgebenden Personen der Unterrichtsverwaltung vorhanden, und was z. B. in Baden ıeht, wird auch in Preußen gehen. Wir haben nur 18—20 Pflichtstunden, und auch die Zahl 17 ist keineswegs unerhört, wo es sich um zahlreiche Korrekturen handelt.

G. U.

Erwin Rohde, Psyche; Seelenkult und Unsterblichkeitsglaube der Griechen. Zweite verbesserte Auflage. Freiburg i. B., J. C. B. Mohr, 1898. Erster Band, VII und 329 S.; zweiter Band, III und 436 S.

Für Rohdes Psyche bedarf es hier keiner Inhaltsangabe; der Inhalt dieses Buches kann ja überhaupt nicht mitgeteilt werden, sondern man muß sich diesen Besitz, soweit man es vermag, durch Lesen und Lernen erringen. Noch weniger st hier Platz für eine Kritik, die nach Zusätzen und Änderungen des Gegebenen ucht: selbst der Specialforscher wird, wenn er in dem Buche zu seinem eigensten Gebiet kommt, selten einmal ein brauchbares Steinchen nicht verwendet finden oder ıicht am rechten Platz. Was aber in dieser Zeitschrift nicht fehlen darf, ist ein Wort des Dankes für ein Buch, das die Vorstellungen eines wunderbar begabten Volkes, seiner Denker und Dichter, von Tod, Seele und Jenseits in wunderbarer Klarheit vorführt. Und vielleicht mehr als andere haben diese Dankespflicht Gymnasiallehrer, solche namentlich, denen altklassischer Unterricht anvertraut ist, da gerade diesem Unterricht Rohdes Buch in mancher Hinsicht Veredlung und höhere Bedeutung zu gewähren vermag. Auch Abschnitte, die in keiner näheren Beziehung zu den Aufgaben des Gymnasialunterrichts zu stehen scheinen (z. B. über thrakischen Dionysosdienst, über die Ekstasis in ihrem Zusammenhang mit dem Unsterblichkeitsglauben, über die Einigung des Bacchuskultus mit Apollinischer Religion, über Grund und Wesen der Mystik u. a.), auch sie enthalten in der bezeichneten Richtung doch eine Fülle anregender Momente, geben sichere Antwort auf manche Frage, die man entweder nicht oder nur schwankend beantwortete. Aber der größere Teil von Rohdes Buch betrifft Gebiete, die der Unterricht des humanistischen Gymnasiums nicht bloß streift, sondern in den ihm erreichbaren Grenzen als einen wesentlichen, als seinen unersetzlichen Besitz beansprucht, das homerische Epos und neben der altgriechischen Philosophie das antike Drama. Rohdes Erörterungen über homerischen Seelenglauben, über vorhomerischen Seelenkult verbreiten Licht über ein schwieriges Problem der gesamten homerischen Dichtung, helfen nicht bloß zur lichtvollen Interpretation der Nekyia, der Leichenfeier für Patroklos. Die feinsinnigen Skizzen über griechische Philosophie und griechische Philosophen dienen vornehmlich der philosophischen Lektüre, der lateinischen wie der griechischen, und zwar so, daß die Interpretation eines Platonischen Dialogs oder einer Ciceronianischen Schrift aus jenem Schatze nicht bloß einzelne Sätze, sondern für ganze Partien ein festeres Fundament und ein höheres Niveau gewinnt. Und endlich, was die Krone des humanistischen Gymnasialunterrichts betrifft, Rohdes Darlegungen über die philosophischen Grundprobleme des Dramas, über die Frage nach Freiheit und Gebundenheit des Willens, über Schuld und Schicksal, über das Verhältnis des göttlichen Willens zu mensch-

lichen Begriffen von Gerechtigkeit und Güte, sie berühren nicht in letzter Linie die griechischen Tragödien, welche zur regelmäßigen Primalektüre gehören, und sie haben den Grad von Sicherheit, welchen Prüfung der einzelnen Dichtung und der Dichtungsart nicht verleihen kann, wenn nicht das Verhältnis des griechischen Dichters zur Denkweise seines Volkes, zu griechischer Religion und Philosophie voll und klar erkannt ist.

Also findet in dem Buch, das über Hellenentum von Homers Zeit bis zum Sieg des Christentums handelt, auch der Gymnasiallehrer eine reiche Quelle der Anregung und Aufklärung, aber außerdem einen anderen vielleicht höheren Gewinn. Jeder weiß, daß man in unserer Zeit die Bedeutung des Griechischen für das Gymnasium oft bezweifelt. Doppelt willkommen muß darum ein Buch sein, das wahrhaft Zeugnis ablegt für die Kraft des Hellenentums. Rohdes Psyche will das Griechentum nicht verherrlichen, aber der Inhalt des Buches ist ein Beweis von der Unsterblichkeit des Hellenentums, das in aller modernen Kultur lebendig ist und bleibt. Und dazu ein zweites. Den Sinn für wissenschaftliche Thätigkeit zu wecken ist doch wohl ein Hauptziel des Gymnasiums. Darum wird es jederzeit, besonders aber wenn blendende Irrlichter von jenem Ziel abzulenken drohen, den Blick auf Werke von vorbildlicher Wissenschaftlichkeit gerichtet halten. Ein solches Meisterwerk ist unbestritten die Psyche, ein Buch, das mit scharfem Geist und in so edler Sprache geschrieben ist. Auch dem Gymnasium hat Rohde, aus dem Leben scheidend, ein unvergängliches Werk langjähriger Lebensarbeit hinterlassen.

H. St.

Litterarische Anzeigen.

Geschichte der neueren Philosophie von Kuno Fischer. Hegels Leben, Werke und Lehre. Zweite Lieferung: Schluß der Biographie u. Anfang der Behandlung von Hegels Lehre; dritte Lieferung: Die Phänomenologie des Geistes. Heidelberg, Carl Winters Universitätsbuchhandlung 1899. Seite 145—432.

Wir haben die erste Lieferung lebhaft bewillkommnet als Beginn eines Werks, auf das man lange mit Spannung gehofft und das man bisweilen schon fürchtete von dem in die siebziger Jahre Getretenen nicht mehr erhalten zu können. Mit nicht minderer Freude sehen wir jetzt die meisterliche Arbeit rasch vorwärts schreiten, obgleich der Verfasser neben seinen schriftstellerischen Arbeiten fortwährend noch in anstrengendster und erfolgreichster Weise seiner Lehrthätigkeit obliegt. In der That, das Alter hat über ihn keine Gewalt. Wir verfolgen in der zweiten Lieferung den Lebenslauf Hegels bis zu seiner letzten Vorlesung, wo er mit ungewöhnlichem Feuer geredet hatte, wo es ihm, wie er sagte, besonders leicht geworden war, und bis zu seinem vier Tage später erfolgten Tode, den er erlitt, ohne mit ihm zu ringen, und „wohlzeitig, in der vollsten Kraft der Jahre, der Werke und des Ruhms". Und am Schluß des biographischen Abschnittes empfangen wir ein ungemein anschauliches Bild von Hegels Persönlichkeit und Kathedervortrag, wie sie von seinem Schüler Hotho geschildert sind. Dann wird uns die Lehre dargestellt: zunächst Hegels Ausgangspunkte und Aufgaben, dann Hegel im Bunde mit Schelling, drittens die Ansichten, die der Philosoph in seinen Aufsätzen im kritischen Journal vorgetragen hat. Die dritte Lieferung wird völlig eingenommen von der Darlegung des Inhalts der Phänomenologie des Geistes. In Schweglers Umriß der Geschichte der Philosophie ist zu lesen, daß Hegel dieses erste große Werk unter dem Kanonendonner der Schlacht bei Jena vollendet habe. Das klingt fast an das noli turbare circulos meos an. Wörtlich ist's wohl nicht zu nehmen. Wohl aber ist der ruhige Fortschritt des Gedankens in der Phänomenologie zu bewundern, wie er von Fischer meisterhaft klargelegt wird, dessen Interpretationskunst sich hier in glänzendstem Licht zeigt. Denn leicht war diese Arbeit wahrlich nicht. In Hegels Phänomenologie liegen die Schätze nicht offen zu Tage, sie sind aus den Schachten eines nicht leicht zu durchbohrenden Gesteins ans Licht zu fördern.

U.

Wörterbuch der philosophischen Begriffe und Ausdrücke, quellenmäßig bearbeitet von Dr. Rud. **Eisler.** Berlin bei Mittler & S. 1899, I.—IV. Lieferung. (A—Instinkt. (Die einzelnen Lieferungen haben eine Stärke von mindestens 6 Bogen und kosten je 2 Mk., im Ganzen erscheinen ...)

Obiges Werk verdient eine eingehende Besprechung; hier mag zunächst auf dasselbe aufmerksam gemacht werden, als auf eine Arbeit, die dem philosophischen Unter-

richt an höheren Schulen, wie wir ihn uns denken, sehr förderlich sein kann. Nach allen früheren und jüngsten Diskussionen über dieses Lehrfach, wobei es sich bekanntlich nicht bloß um die Art des Betriebes, sondern auch um Sein oder Nichtsein handelt, steht uns fest, daß eine Propädeutik, die zum Hören philosophischer Kollegien und Lesen philosophischer Bücher anregt und befähigt, für die Zöglinge unserer höheren Schulen dringend erwünscht ist. Unter den Mitteln aber, wodurch diese Befähigung gewonnen wird, scheint uns unentbehrlich vor allem eine gewisse Bekanntschaft mit der allgemein üblichen philosophischen Terminologie, und am besten wird unseres Erachtens das Wichtigste von ihr den Schülern in Anknüpfung an eine Übersicht über die Hauptlehren der antiken Philosophen mitgeteilt. Bei dieser Herleitung moderner Termini aus dem Brauch des Aristoteles und anderer wird nun das in Rede stehende Wörterbuch den Lehrer wesentlich unterstützen. Wenn wir nach Durchblätterung der beiden ersten Lieferungen uns fragen, was uns da gegenüber der Fülle des aus den Quellen gebotenen Stoffes noch zu wünschen übrig bleibt, so meinen wir, daß die Entwickung des Gebrauchs der griechischen Originalworte bisweilen noch weiter zurückverfolgt und belegt sein könnte. Als Beispiel kann das über Askese Gesagte gelten: „Übung, Abhärtung, Abtötung aller Begierden (Plotin, die Neuplatoniker und Mystiker). Ἀσκηταὶ σοφίας wurden die Essäer genannt." Hier war, meinen wir, der Gebrauch, den das Wort in der Athletik hat, zu erwähnen. Denn von der Verwendung für das Trainieren ist die für Abtötung des Fleisches offenbar ausgegangen. Auch würden Citate einzelner Stellen aus den Neuplatonikern und Kirchenvätern wohl am Platz gewesen sein, sowie ein Hinweis auf den Gebrauch, den wir vom Adjektivum „asketisch" machen. Ferner hätte bei einigen lateinischen Ausdrücken Näheres über Ursprung und ursprüngliche Bedeutung gesagt werden können. „Generatio aequivoca (spontanea): Urzeugung, u. a. von Aristoteles und den Stoikern gelehrt, in neuerer Zeit durch Pasteur (gegen Pictet) als nicht vorkommend dargethan." Hier fragt man: Wer hat den Ausdruck wohl zuerst gebraucht? Auch dürfte der Sinn von aequivocus nicht jedem von selbst klar sein. Endlich wäre der aristotelische Ausdruck αὐτόματος γένεσις nebst Belegstellen anzuführen gewesen. — Wir sehen sehr gern der Fortsetzung des Werkes entgegen und werden uns später erlauben, einzelne Nachträge, wo sie uns zur Hand sind, zu liefern. U.

Reden und Vorträge von **Otto Ribbeck.** VIII. und 308 S., geh. 6 M., geb. 8 M.

Mancher, der Fritz Schölls Nekrolog auf O. Ribbeck im vorigen Jahrgang des Human. Gymnasium S. 155 gelesen, wird bei Anführung nicht weniger Opuscula des Verstorbenen gedacht haben: Ja, wenn einem nur die Schrift zugänglich wäre. So bei den Reden, die er als professor eloquentiae in Kiel gehalten. Das Verlangen ist mit obiger Sammlung erfüllt, und niemand, der nun hier zum erstenmal Ribbecks Erörterungen über Hybris, über Griechenland und Deutschland, Dämon und Genius, Gesundheit des Staates liest, wird enttäuscht sein, sondern vielmehr hier, wie in den größeren Werken, die uns der Meister hinterlassen, Gedankenfülle und edle Form in gleichem Maße bewundern. In beiden Beziehungen reichen sie an das heran, was wir von Ernst Curtius empfangen haben, und noch in einer dritten, in der sinnvollen Verknüpfung des Altertums mit der Gegenwart, mit den aktuellen Begebenheiten und Empfindungen. Am klarsten tritt das in den Reden hervor, die Ribbeck am 6. Juli 1864 und am 22. März 1867 im Festraum der Kieler Universität, und in derjenigen, die er in der Aula der Leipziger Hochschule am 30. April 1889 gehalten, aber nirgends fehlt dies Element. Antike Ereignisse, Personen, Gedanken erscheinen überall zugleich als Mittel, die moderne Zeit zu begreifen. Dazu kommen Vorträge, welche einzelne Erscheinungen aus der Litteratur der Griechen und Römer in anschaulichster Weise zur Darstellung bringen (Euripides und seine Zeit, die Idyllen des Theokrit, Cato Censorius als Schriftsteller), oder Themata größeren Umfangs behandeln, wie was R. im Jahr 1887 über Aufgaben und Ziele einer antiken Litteraturgeschichte gesprochen. Hier blickt man in die Werkstätte, aus der die unvergleichliche „Geschichte der Römischen Dichtung" hervorgegangen ist. Und wie wir an sie durch jenen Vortrag erinnert werden, so an Ribbecks zweites Hauptwerk, „das Leben Ritschls", durch die Ansprachen, die als dritter Bestandteil unserer Sammlung zusammengefaßt sind unter dem Titel «In memoriam», Charakterisierungen von höchster Feinheit und tiefer Wärme, zum großen Teil am Sarge gesprochen, so die wunderbaren Worte zu Ritschls Gedächtnis. Und damit auch eine Probe der satirischen Saite nicht fehle, die unser verstorbener Freund besonders im Gespräch so glücklich anzuschlagen wußte, ist als Anhang der 1858 erschienene Aufsatz „Catull in Rom und Poppelsdorf" hinzugefügt, eine launige Vergleichung der Heyseschen und der Strombergschen Catullübersetzung.

Mit solchem reichen, anregenden Inhalt wird das Buch gewiß Bestandteil der meisten Lehrerbibliotheken an Gymnasien werden. Aber auch die Schülerbibliotheken dieser Anstalten sollten es sich nicht entgehen lassen, und besonders geeignet scheint es uns als Prämie für tüchtige Leistungen im klassischen Unterricht. U.

Kerner von Marilaun, Anton, Pflanzenleben. II. Aufl. I. Bd.: X u. 766 S. mit 215 Textabb., 21 Farbendr.-, 13 Holzschn.-Taf. II. Bd.: X u. 778 S. mit 233 Textabb., 19 Farbendr.-, 11 Holzschn.-Taf., 1 Karte. Leipzig u. Wien, Bibliographisches Institut, 1896/98. In 2 Halbldrbdn. je 16 M.

Wir müssen es dankbar begrüßen, daß der berühmte Meister biologischer Forschung in der Pflanzenwelt selbst noch die II. Aufl. seines Werkes herausgab; kurz darauf wurde er uns entrissen. Kerners Pflanzenleben, ein Werk, das zu den hervorragendsten unter den zusammenfassenden botanischen Arbeiten aller Zeiten zu rechnen ist, hat schon in seiner ersten Ausgabe allgemeine Beliebtheit und große Verbreitung gewonnen. In allen Teilen des Buches finden wir eine überwältigende Fülle feiner und fesselnder Beobachtungen an der lebenden Pflanze, überall sind biologische Gesichtspunkte hervorgehoben. Eine solche Betrachtungsweise ist in besonders hohem Maße geeignet, auch weitere Kreise aufs lebhafteste zu interessieren, zumal wenn ihr Reiz durch eine so selten schöne Darstellungsgabe, wie sie dem Verfasser eigen war, erhöht wird. Im einzelnen war und ist der Inhalt kurz folgender. Der erste Band, „Gestalt und Leben der Pflanze“ betitelt, giebt zunächst hauptsächlich Physiologie, daneben Anatomie (mit Ausnahme der auf die Fortpflanzung bezüglichen Abschnitte), beide innig miteinander verquickt. Nachdem hierbei Protoplasma und Zelle behandelt sind, werden jeweils Kapitel dem Vorgang der Aufnahme der Nahrung, ihrem Transport, ihrer Verarbeitung und dem dadurch ermöglichten Aufbau der Pflanze gewidmet. An diesen physiologischen Teil schließt sich eine Morphologie. Der zweite Band, „Die Geschichte der Pflanzen“ überschrieben, bringt unter „Geschichte der Pflanzenindividuen“ eine Physiologie der Fortpflanzung und den Aufbau der hierbei beteiligten Organe. Der folgende Abschnitt, „Die Geschichte der Arten“, erklärt den Artbegriff, spricht von Gestaltsänderungen und Ursprung der Pflanzen und in einem hochinteressanten Kapitel von den Vorgängen bei der Verbreitung der Pflanzen. Betrachtungen allgemeiner Natur über Systematik, die sich im II. Band hie und da vorfinden, wurden in der I. Aufl. ergänzt durch ein großes, ganz der Systematik gewidmetes Kapitel: „Die Stämme des Pflanzenreichs“. In der II. Aufl. fiel es ganz weg; der erübrigte Raum wurde durch den völlig neuen Abschnitt „Die Pflanze und der Mensch“ ausgefüllt.

Vergleichen wir im übrigen beide Auflagen, so finden wir, daß uns die zweite eine höchst sorgfältige und durchgreifende Neubearbeitung aller Teile liefert. Wir begegnen einer Fülle neuer, wertvoller Notizen. Was die erwähnte Verkürzung betrifft, so vermisse ich manches von dem, was wegfiel, nur ungern. Zwar ist eine Systematik, die in der Hauptsache die Aufzählung der Charaktere der 88 aufgestellten Stämme des Pflanzenreichs enthält, etwas wenig Unterhaltendes, und ihre Sprache kann nicht die schöne, abgerundete Form haben, die das Werk sonst auszeichnet. Das spricht gegen ihre Aufnahme in ein populärwissenschaftliches Werk. Aber doch dürfte es wertvoll sein und allgemein interessieren, die größten Gruppen des Pflanzenreichs in ihren Hauptmerkmalen und Unterschieden nebeneinandergestellt zu sehen. Die Angabe der charakteristischen Merkmale findet sich zwar auch noch jetzt in dem Buche, aber zerstreut und in anderes eingeflochten. Eine Hervorhebung und Zusammenfassung schiene wünschenswert. Leider ist auch der hübsche Überblick über die Entwicklung der Systematik mit fortgeblieben. — Darum geht aber unser Gesamturteil doch keineswegs etwa dahin, daß die erste Auflage der zweiten vorzuziehen ist. Der völlig neue Abschnitt „Die Pflanze und der Mensch“, der von Nutz- und Zierpflanzen, von Gärten und von der Pflanze als Motiv in der Kunst handelt, bedeutet eine höchst wertvolle Erweiterung. Und ist der Umfang des Werkes gegeben und die Wahl zu treffen zwischen der Aufnahme dieses Teiles und der Beibehaltung des systematischen, so ist die erstere durchaus vorzuziehen.

Wer den „Brehm“ kennt und die obige Inhaltsangabe des „Pflanzenlebens“ durchsah, erkennt, daß die Anordnung des Stoffes in beiden Werken grundverschieden ist. Während im „Tierleben“ einzelne Arten, ihr Gemeinsames und ihre Unterschiede nach jeder Richtung hin im Rahmen des Systems geschildert werden, ist das andere Werk nach Erscheinungen, die allen oder vielen Pflanzenarten gemeinsam sind, geordnet. Dieser große Unterschied ist freilich in der Natur der verschiedenen Materien tief begründet. Seiner wissenschaftlichen Bedeutung, der volkstümlichen Klarheit und der Schönheit der Sprache nach ist Kerner von Marilauns Werk dem andern gleichartig und völlig ebenbürtig; insofern darf das „Pflanzenleben“ ein Seitenstück zum „Tierleben“ genannt werden.

Das Werk ist den in Botanik Unterrichtenden ganz besonders zu empfehlen.

Von der illustrativen Seite der Werke des bibliographischen Instituts, die auch hier die gewohnte, mustergültige ist, haben wir in dieser Zeitschrift schon öfter gesprochen. Besonders die Schönheit der Farbendrucktafeln bezeichnet ja geradezu eine neue Epoche in der Ausstattungstechnik. Und derartige Holzschnitte, wie wir sie hier treffen, sind den sonst so häufig verwandten Autotypien weit vorzuziehen.

Auch auf die Bilder-Atlanten desselben Verlags, die durchgängig mit solch vorzüglichen Holzschnitten ausgestattet sind, haben wir schon wiederholt hingewiesen. Die neuesten der sechs bisher erschienenen sind:

Marschall, W., Prof., Dr., **Bilder-Atlas** zur Zoologie der Fische, Lurche und Kriechtiere. 208 Abbild. auf 98 S. mit 44 S. beschreibendem Text. In Lnwd. geb. 2.50.

Marschall, W., Prof., Dr., **Bilder-Atlas** zur Zoologie der Niederen Tiere. 315 Abb. auf 72 S. mit 52 S. beschreibendem Text. In Lnwd. geb. 2.50.

Die ganze Sammlung kann Haus und Schule nicht genug empfohlen werden.

C. U.

Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele. Achter Jahrgang 1899. Herausgegeben von **E. von Schenckendorff** und Dr. med. **F. A. Schmidt.**

Der neue Jahrgang enthält wie die früheren für jeden Turnlehrer und Jugenderzieher eine Fülle wertvoller Anregungen. Aus den Abhandlungen allgemeinen Inhalts des I. Abschnittes verdienen besonders folgende nähere Beachtung: die physische Bedeutung der Leibesübungen, von Dr. R. Zender, a. o. Prof. der Univ. Königsberg i. Pr.; und die Bedeutung der Leibesübungen für das weibliche Geschlecht, von demselben Verfasser. Ein Seitenstück zu dem erstgenannten Aufsatze ist: die älteste Schrift über Turnen und Volksspiele (Lucians Anacharsis) von Oberl. Cunze, Braunschweig. Ob die Beteiligung an den Jugendspielen an den höheren Lehranstalten allgemein verbindlich sein soll, ist eine noch vielumstrittene Frage. Bezüglich der Obligation sprechen sich Prof. Wickenhagen in Rendsburg und Direktor Raydt in Leipzig, zwei Männer von gewiß großer praktischer Erfahrung in dieser Sache, im bejahenden Sinne aus. — Aus den Abhandlungen besonderen Inhalts des I. Abschnittes erfahren wir, daß das Spiel nicht nur an den Mittelschulen, sondern auch an den Hochschulen, den Seminaren und in den Turnvereinen einen erfreulichen Fortgang nimmt.

Sehr bemerkenswert ist der Artikel: Zur Methodik des Schlagballspiels von Turninsp. A. Hermann, Braunschweig. Der Verfasser zeigt, wie man verwickelte Spiele in eine Reihe einfacherer zerlegt. Dieses Verfahren ist für manche Spiele sehr empfehlenswert.

Aus dem II. Abschnitte mögen hervorgehoben werden:

1) Die Wettkämpfe des Vorjahres, von Prof. Dr. Koch, Braunschweig. Die Frage der Wettkämpfe bildet gegenwärtig noch einen Streitpunkt. Solche dann und wann zwischen Klassen derselben Lehranstalt dürften indessen den Spieleifer nur fördern und in pädagogischer Hinsicht einwandfrei sein.

2) Die Spielplatzfrage, von demselben Verfasser. Obgleich daraus ersichtlich, daß die Spielplätze immer mehr zunehmen, muß in dieser Hinsicht noch sehr viel geschehen. Die Spielplatzfrage ist ja zugleich die Lebensfrage für das Jugendspiel.

3) Das Fußballspiel, gleichfalls von Koch. Dieser Artikel wird gewiß manchen heftigen Gegner dieses herrlichen Jugendspiels bekehren und demselben manche neue Freunde gewinnen.

Die noch übrigen Abhandlungen legen dar, welche erfreuliche Fortschritte die volkstümlichen Übungen: der Lauf, das Springen, das Werfen, der Eislauf, das Rudern und das Schwimmen bei unserer Jugend gemacht haben.

Der III. Teil enthält einen Bericht über die im Jahre 1898 stattgefundenen Spielkurse. Der IV. Teil bringt Mitteilungen des Zentralausschusses aus dem Jahre 1898.

M. Spr.

Die **Masturbation.** Eine Monographie für Ärzte und Pädagogen von Dr. med. **Herm. Rohleder,** mit Vorwort von Herm. Schiller. Berlin, Fischers Medizinische Buchhandlung, 1899. V und 319 S. in Großoktav.

Die Schrift trägt als Motto das Wort Stuart Mills: „Die Krankheiten der Gesellschaft können ebensowenig wie die Krankheiten des Körpers verhindert oder geheilt werden, ohne daß man offen von ihnen spricht". Damit ist hingewiesen auf den Widerwillen gegen öffentliche Besprechung des im Titel genannten Lasters, ein Widerwillen, der aus dem Wesen der Onanie wohl erklärlich ist. War er doch offenbar auch der Grund dafür, daß eine längere Belehrung von sachkundiger Seite auf der Berliner Schulkonferenz vom Dezember 1890, die auf den häufigen Zusammenhang epileptischer Erscheinungen mit der Masturbation hinwies und uns Pädagogen dringend aufforderte, der Sache größere Aufmerksamkeit als bisher zuzuwenden, — daß diese Auseinandersetzung bei der Drucklegung des Protokolls ausgelassen wurde. Und doch ist wahr: bei diesem Laster wie bei anderen hilft nur Offenheit zur Heilung. So haben denn besonders in der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts manche deutsche Ärzte auch für nichtmedizinische Kreise und gar manche Pädagogen das Wort über das unerquickliche Thema ergriffen und Ursachen, Anzeichen und Folgen der Masturbation geschildert, wobei wir natürlich nicht an die lediglich auf Gewinn berechnete, ziemlich zahlreiche und verbreitete Litteratur denken, die in öffentlichen Blättern angepriesen zu werden pflegt; und auch im Auslande ist die Angelegenheit wiederholt nicht bloß in medizinisch-fachmännischer, sondern auch in populärer Weise erörtert. Mit solcher Ausführlichkeit aber, wie in dem obengenannten Buch, ist es unseres Wissens noch nirgends geschehen. Ja, wir meinen, es hätte hier manche Seite ohne

Schaden für die Wirkung der Schrift wegbleiben können, besonders manche abstoßende Schilderung von Leidenschaftlichkeit, die an Irrsinn grenzt. Doch wir haben wohl kein Recht, da mit dem Arzt zu rechten, für den gerade die abnormsten Vorkommnisse besondere Bedeutung haben, und können nur wünschen, daß der Pädagoge aus dem Thatsächlichen, was hier mitgeteilt wird, eine allerdings traurige Belehrung schöpfe. Aus dem Thatsächlichen, sage ich: denn in Bezug auf Meinungen und Vorschläge dürfte sich doch manche Differenz zwischen pädagogischen Lesern und dem Autor ergeben.

Unter den sich erhebenden Fragen möchten wir voran die stellen, ob sich überhaupt die Schule um die Angelegenheit bekümmern soll. Daß sie es gern nicht thun würde, versteht sich von selbst. Aber darf sie es mit gutem Gewissen unterlassen? Von jeder Schule zunächst, die zugleich Alumnat ist, leuchtet das Gegenteil ein: denn gerade Alumnate sind, wie ziemlich bekannt, unzähligemal eine Brutstätte des Lasters gewesen, dort hat es sich in unheilvollster Weise verbreitet. Wir haben ruhig denkende Männer sagen hören, daß sie um dieser Gefahr willen niemals ihren Sohn in ein Alumnat geben möchten. Und im Alumnat ist ja auch auf den oder die Aufseher die väterliche Gewalt übertragen: erfüllen sie ihre damit verbundene Pflicht in dieser Richtung nicht, so begehen sie eine grobe Unterlassungssünde.

Aber die Schule, die mit keinem Internat verbunden ist, überläßt die nicht besser diese ganze Sorge dem Hause, das doch allein gründlich überwachen kann? Es wird so vielleicht in der Mehrzahl unserer öffentlichen Schulen verfahren, und vielleicht die Mehrzahl ihrer Lehrer zieht die Sache gar nicht in den Kreis ihrer Beobachtungen und Erwägungen, aber sicher mit Unrecht, aus dreierlei Gründen: weil die Beobachtung onanistischer Gewöhnung gerade in der Schule öfter gemacht werden kann, weil diese Gewöhnung oft den schädlichsten Einfluß auf Fleiß, Aufmerksamkeit und Fortschritte der Schüler übt, und weil drittens sehr viele das Laster aus der Schule mitbringen, angesteckt durch Worte oder Handlungen von Kameraden. Die dringende Verpflichtung auch der Schule, sich um die Sache zu kümmern, ist dem Rec. besonders aus einem Falle klar geworden, wo die Krankheit in einer Klasse vollkommen epidemisch auftrat, und wo unter anderen ein im höchsten Grade körperlich und geistig begabter Junge von ihr so erfaßt wurde, daß er zu einem Menschen herabsank, der zu keiner geistigen oder körperlichen Anstrengung mehr fähig war. Auch das haben wir erlebt, daß bei einem phthisisch angelegten Knaben das Hinzutreten der Onanie nach Urteil des behandelnden Arztes Mitursache eines frühzeitigen Todes wurde. Nach solchen Erlebnissen hat Recensent geglaubt, als Schulmann fortdauernd der Angelegenheit seine intensive Aufmerksamkeit zuwenden zu müssen.

Nun lese man in dem Rohlederschen Buch die Kapitel über die Diagnose, die Prophylaxe und die Heilung der Onanie und ersehe daraus die Schwierigkeit aller drei Aufgaben, aber lasse sich bei der hohen Wichtigkeit der Sache dadurch nicht abschrecken, dieselben nach Vermögen zu erfüllen. Denn so richtig es sein mag, daß viele die Krankheit auch ohne Zuthun guter Fürsorger durch Erstarkung der Vernunft, des sittlichen Gefühls und des Willens allmählich überwinden, so sicher ist auch, daß viele, denen Belehrung und Zuspruch fehlt, ihren Körper für Lebenszeit schädigen oder sich doch für manche Schuljahre unfähig machen zur Erfüllung ihrer Pflichten. Könnte man konstatieren, wie viele von denen, welche in den unteren Klassen geweckte, hoffnungsreiche Knaben waren und in den mittleren plötzlich versagten, — wie viele von diesen durch Onanie diese Änderung erlitten haben, es würde, meinen wir, eine große Zahl herauskommen.

Wie soll die Schule das Laster konstatieren, ihm vorbeugen, es heilen? Es ist sicher daß ein Lehrer, wenn der Schüler zu ihm volles Vertrauen hat, in allen drei Beziehungen vieles vermag. Und wenn der Schüler der Sohn einer Witwe ist oder wenn er, ein Auswärtiger, bei Leuten untergebracht ist, die in keiner innerlichen Verbindung mit ihm stehen, da wird die Aussprache seines Lehrers mit ihm unter vier Augen wohl das am besten zum Ziele Führende sein. — Ein anderes von der Schule zu ergreifendes Mittel der Vorbeugung und Heilung dagegen, das empfohlen worden ist, können wir unmöglich billigen. Ich meine die Belehrung über die Schädlichkeit der Onanie vor ganzen Klassen. Es wird das Beispiel eines hervorragenden Lehrers angeführt, der jetzt in Preußen eine höhere Schulverwaltungsstelle einnehme und der einmal, als er von seinen Pensionären erfahren hatte, daß der größte Teil der Sekundaner stark onaniere, statt einer französischen Unterrichtsstunde dieser Klasse eine warnende Auseinandersetzung über die Onanie gegeben habe. Doch es wird vom Direktor Bach, der in der Schulgesundheitslehre diesen Fall bespricht, mit Recht bemerkt, daß wohl wenige Lehrer imstande sein würden, dieses Verfahren mit richtigem Takte anzuwenden. Und muß ferner nicht die Gefahr in Anschlag gebracht werden, daß Schüler, die von solchen Dingen noch gar nichts wissen, auf sie in unheilbringender Weise hingelenkt werden? — Ebensowenig ist nach meiner Ansicht die Methode körperlicher Züchtigung zur Heilung von Onanisten angebracht, die wenigstens bei jüngeren Schülern von Rohleder empfohlen

wird (vom Lehrer in Gegenwart des Vaters oder des Familienarztes vorgenommen!), oder das Verfahren der für einige Zeit gegen die Sünder gezeigten Verachtung. Es wird vielmehr wohl in fast allen Fällen ein milderes Verfahren am Platz sein: hat doch das Laster öfter Ursachen ganz äußerlicher Art, die mit dem seelischen Leben gar nicht zusammenhängen (wie z. B. das Umschließen von Stangen und Stricken mit den Beinen bei Kletterübungen zum Onanieren geführt hat). — Die Feststellung von Onanie findet an ausländischen Anstalten zum Teil dadurch statt, daß alle Schüler jährlich einmal von dem Schularzt in Gegenwart des Anstaltsleiters zur Konstatierung etwaiger körperlicher Abnormiäten unbekleidet besichtigt werden (eine Einrichtung, die auch in deutschen Kadettenhäusern besteht). — Für Diagnose, Vorbeugung und Heilung gleicherweise aber wird empfohlen und ist mehrfach auch ausgeführt eine an alle Eltern gerichtete Belehrung und Bitte. So berichtet der bekannte württembergische Pädagog Karl Ludwig Roth uns in seiner Gymnasialpädagogik, wie einmal, als er Direktor des Nürnberger Gymnasiums war, in einer unteren Klasse der Anstalt durch einen von auswärts kommenden Schüler eine wahre Verwüstung angerichtet worden sei, und teilt uns das Rundschreiben mit, das er damals an die Eltern sandte. In welchem Umfang es gewirkt hat, erfahren wir nicht. Rohleder meint, daß viele Väter es überhaupt nicht über sich bringen, mit ihren Kindern über Onanie zu reden, sondern lieber ein Auge zudrücken. Hoffentlich sind es nicht viele. Daß es auch solche giebt, die eine Mitteilung der Schule über ihre Söhne, in der die Wahrscheinlichkeit oder Gewißheit der Onanie ausgesprochen ist, nicht dankbar entgegennehmen, ist Thatsache. — Darüber, daß unter Umständen die prophylaktische Maßregel der Ausweisung eines als Verführer festgestellten Schülers stattfinden müsse, sind alle einig.

Das Vorstehende ist mehrfach über die Grenze einer Recension hinausgegangen, weil dem Rec. die Sache hochwichtig erscheint. Man wiederholt fortwährend das alte mens sana in corpore sano, und die heutige Schulhygiene weiß von unzähligen Dingen zu sprechen, von denen man vor 50 Jahren kaum eine Ahnung hatte. Sollte nicht noch wichtiger als Normalbank, Heftlage und Ventilation die möglichste Verhütung und Heilung onanistischer Krankheit sein? Jedenfalls sollte unseres Erachtens ungleich mehr in dieser Hinsicht von seiten der Schule geschehen als bisher.

Bei einem Buch, das eine so traurige Sache behandelt, wendet man seinen Blick formellen Mängeln weniger zu. Doch möchten wir bemerken, daß, wenn die Schrift eine neue Auflage erleben sollte, das Anlegen einer stilistischen Feile dringend erwünscht wäre.

G. U.

Schriften, die uns von den Vereinen akademisch gebildeter Lehrer seit dem Frühjahr zugegangen.

1. Protokoll der 19. Delegierten-Konferenz der preußischen Vereine.
2. Jahresbericht des Vereins von Lehrern höherer Schulen Ost- und Westpreußens für 1898/99.
3. Bericht der Unterstützungskasse der Lehrer an höheren Unterrichtsanstalten in Berlin und der Provinz Brandenburg. Verwaltungsjahr 1898/99.
4. Berliner Gymnasiallehrer-Verein. Bericht über das Vereinsjahr 1898/99.
5. XXV. Versammlung des Vereins der Lehrer an den höheren Schulen Pommerns zu Stettin am 9. Okt. 1898.
6. Bericht über die 16. Generalversammlung des Vereins von Lehrern an den höheren Unterrichtsanstalten Schleswig-Holsteins. Husum, Juni 1899.
7. Verhandlungen der am 10. Mai 1899 zu Hanau abgehaltenen 24. Hauptversammlung des Vereins von Lehrern an höheren Unterrichtsanstalten der Provinz Hessen-Nassau und des Fürstentums Waldeck.
8. Liste der anstellungsfähigen Kandidaten von Hessen-Nassau und Waldeck. 1899.
9. Auszug aus dem Protokoll der 15. General- und Delegiertenversammlung des Provinzialvereins von Hannover, die am 29. Dezember 1898 zu Hildesheim abgehalten worden ist.
10. Übersicht über die in der Provinz Hannover bis 1. Juli 1899 angemeldeten wiss. Hülfslehrer und anstellungsfähigen Kandidaten.
11. Von den Veröffentlichungen des Landesvereins ak. gebildeter Lehrer im Großh. Hessen Nr. 28—34.
12. Denkschrift des Oldenburger Oberlehrer-Vereins: Geschichtliche und statistische Beiträge zur Frage der Gleichstellung der Oberlehrer mit den Richtern unterster Instanz. Oldenburg 1899, Littmann.

Stand der Provinzial- und Landesvereine akademisch gebildeter Lehrer[1]) am 1. April 1899.

Vereinsgebiet	Gründungsjahr	Mitgliederzahl	Davon sind Dir., Prof. u. Oberl. im Amt	Gesamtzahl der Dir., Prof. u. Oberl. im Amt	Name und Wohnort des Vorsitzenden	Name und Wohnort des Schriftführers	Der nächsten Versammlung Ort	Der nächsten Versammlung Zeit	Jahresbeitrag
1. Ost- u. Westpreußen	72	537	504	535	Dir. Laudien, Insterburg	Oberl. Kantel, Tilsit	Insterburg	23. 5. 99	3.—
2. Brandenburg (ohne Berlin u. Vororte)	73	316	294	342	Prof. Mann, Brandenburg a. H.	Prof. Dr. Siegfried, Fürstenwalde (Spree)	Berlin	20. 5. 99	3.—
3. Berlin	72	830	535	678	Prof. Dr. Lortzing, Friedenau, Ringstraße 59		Berlin, Friedrichstr. 172	—	3.—
(dazu in den Vororten)	—	—	123	135					
4. Pommern	73	299	278	308	Prof. Dr. Jonas, Stettin	Oberl. Dr. Brunk, Stettin	Stralsund	Okt. 99	1.50
5. Posen	85	257	213	243	Prof. Huber, Posen	Prof. Dr. Thieme, Posen	Inowrazlaw	Apr. 1900	3.—
6. Schlesien	73	680	602	641	Prof. Schmidt, Breslau, Feldstraße 11	Oberl. Dr. Welzel, Breslau, Gneisenaustr. 8	Breslau	Apr. 99	1.—
7. Sachsen	83	523	476	543	Dir. Dr. Hachtmann, Bernburg	Prof. Kanngießer, Magdeburg	—	—	2.—
8. Schleswig-Holstein	84	255	215	248	Dir. Dr. Wallichs, Rendsburg	Prof. Knüppel, Husum	Neumünster	14. 5. 99	2.—
9. Hessen-Nassau	73	551	492	501	Prof. Dr. Lohr, Wiesbaden	Prof. Leiß, Wiesbaden	Hanau	10. 5. 99	3.—
10. Hannover	84	539	441	478	Dir. Fiehn, Hannover	Oberl. Dr. Reißert, Hannover	Hannover	Apr. 1900	2.—
11. Westfalen	83	514	—	485	Dir. Dr. Darpe, Coesfeld	Prof. Dr. Köster, Iserlohn	Hamm	Juli 99	2.—
12. Rheinprovinz	83	1070	—	1118	Prof. L. Stein, Köln, a. d. Dominikanern 8	Dir. Dr. Merten, Brühl	Königswinter	9. 7. 99	3.—
13. Bayern	64	924	756	776	Prof. Dr. Gebhard, München, Kirchenstraße 3		Regensburg	1901	5.—
14. Sachsen (Königr.)	91	404	338	394	Oberschulrat Dr. Wohlrab, Dresden	Prof. Dr. Opitz, Dresden	Dresden	Apr. 1900	3.—
15. Württemberg	91	368	270	335	Prof. Dr. Herzog, Stuttgart	Prof. Dr. Planck, Stuttgart	Stuttgart	Mai 99	1.—
16. Baden	85	494	354	383	Dir. Dr. Uhlig, Geh. Hofrat, Heidelberg		Baden-Baden	27. 5. 99	4.—
17. Hessen	85	450	314	314[2])	Prof. Dr. Klingelhöffer, Darmstadt	Gymn.-L. Ritsert, Darmstadt	Frankfurt a. M.	8. 4. 99	1.—
18. Mecklenburg	72	107	—	237	Prof. Dr. Voß, Doberan	Oberl. Flander, Parchim	Schwerin i. M.	Sept. 99	1.—
19. Sachsen-Weimar	88	71	68	—	Prof. Dr. Höhn, Eisenach	Dr. Heubach, Eisenach	Weimar	Mai 1900	1.—
20. Oldenburg	98	73	67	68	Prof. Dr. Schuster, Oldenburg	Oberl. Ries, Oldenburg	Oldenburg	Okt. 1900	1.—
21. Elsaß-Lothringen	85	367	309	350	Prof. Lagrèze, Straßburg i. E.	Oberl. Dr. Grimme, Metz	Straßburg i. E.	Okt. 99	2.—

[1]) Der bayrische, der sächsische und der württembergische Verein haben nur Gymnasiallehrer zu Mitgliedern.
[2]) Ohne Direktoren, welche in Hessen nicht aufgenommen werden.

Im Anschluß an die vorstehende Tabelle teilen wir mit, daß auch in Hamburg ein Verein der Oberlehrer an den höheren Staatsschulen besteht. Er ist gegründet 1884 und bezweckt die Förderung und Wahrung gemeinsamer Interessen. Monatlich findet eine Versammlung zur Erörterung wissenschaftlicher Fragen und zur Besprechung über Gegenstände des Berufs statt. Mitglieder sind fast sämtliche Oberlehrer, Direktoren und Professoren. Vorsitzender ist z. Z. Dr. K. Dissel, Professor am Wilhelmgymnasium, Schriftführer Oberlehrer Dr. Lohmeyer von der gleichen Anstalt. — Ferner ist von Interesse, daß außer den einzelnen thüringischen Landesvereinen seit drei Jahren auch ein Verein der Lehrer an den höheren Lehranstalten Thüringens besteht (Generalversammlung am zweiten Sonntag nach Pfingsten, Beitrag eine halbe Mark, Vorsitzender Prof. K. Lincke in Jena).

U.

Einladung zur achten Generalversammlung des Gymnasialvereins.

Die achte Jahresversammlung des deutschen Gymnasialvereins wird, in Gemäßheit des vorjährigen Beschlusses, der diesjährigen Philologenversammlung in Bremen vorausgehen und in den hierfür gütigst zur Verfügung gestellten Räumen der Union, am Wall Nr. 205, tagen.

Tagesordnung:

Den 24. September, abends 8 Uhr: Vorversammlung mit freier Besprechung.

Den 25. September, vormittags 9 Uhr: Vorstandssitzung: Geschäftliche Angelegenheiten. Vorberatung über Wahl des Ortes und der Beratungsgegenstände für die nächstjährige Versammlung.

Um 10 Uhr: Allgemeine Versammlung.

1) In welchem Umfange ist schriftliche und mündliche Übung in der Anwendung der alten Sprachen auf den Gymnasien eine unerläßliche Bedingung für das sichere Verständnis der Schriftsteller, und inwieweit ist sie auch an sich von bleibendem Werte? Berichterstatter: Gymnasialdirektor Prof. Dr. H. F. Müller in Blankenburg.

2) Welche Grundsätze sind anzunehmen für die bei der Schullektüre zu brauchenden Ausgaben der alten Klassiker, welche Präparationshülfen, abgesehen von den in erklärenden Ausgaben gebotenen, sind als förderlich für die Schüler zu betrachten, und inwieweit ist auf den verschiedenen Stufen des Gymnasiums Präparation zu fordern? Berichterstatter: Prof. Dr. Lechner, Rektor des Neuen Gymnasiums in Nürnberg.

3) (Gemäß einem vor kurzem an den Unterzeichneten gerichteten Wunsch) Über das sogenannte Reformgymnasium. Berichterstatter: Prof. Fritze in Bremen.

4) Vorstandswahl und Beschluß über den Ort und die Beratungsgegenstände der nächsten Versammlung. Als Ort ist Braunschweig von einer Seite in Vorschlag gebracht. Als einer der Beratungsgegenstände ist in Stuttgart auf Anregung des Herrn Rektors Dr. Hirzel die Behandlung des Unterrichts in den neueren Sprachen auf den Gymnasien in Aussicht genommen.

Um 2 Uhr: Gemeinschaftliches Essen der Vereinsmitglieder und ihrer Gäste, unter der sehr erwünschten Teilnahme der Damen (zu 3 Mk. für das Gedeck ohne Wein) im Saale der Union.

Der Vorstand lädt die geehrten Mitglieder und Freunde des Vereins zu zahlreichem Besuche ein; neu hinzutretende wollen sich bei dem Schatzmeister des Vereins, Herrn Prof. Dr. Hilgard in Heidelberg, Rohrbacherstraße 45, oder auch bei einem andern Vorstandsmitgliede melden. An Herrn Hilgard ist auch der Jahresbeitrag einzusenden: Mindestbetrag für Deutschland und Österreich 2 Mk. und 5 Pf. Bestellgeld, für die übrigen Länder 2,50 Mk.

Zweck und Richtung unseres Vereins wird unverändert durch die Vereinszeitschrift „Das Humanistische Gymnasium“, herausgegeben von Dr. G. Uhlig in Heidelberg, vertreten.

Halle a. S., im Juni 1899. **Schrader**, erster Vorsitzender.

Der gegenwärtige Vereinsvorstand: Geh. Oberregierungsrat Universitätskurator D. Dr. Schrader in Halle, erster Vorsitzender; Geheimrat Dr. G. Wendt, Oberschulrat und Direktor des Gymnasiums in Karlsruhe, erster Stellvertreter des Vorsitzenden; Oberstudienrat Dr. Arnold, Rektor des Wilhelmsgymnasiums in München, zweiter Stellvertreter des Vorsitzenden; S. Exc. Wirklicher Geheimer Rat D. Dr. Zeller in Stuttgart, Ehrenmitglied; Direktor Prof. Dr. Kübler in Berlin, Schriftführer; Prof. Dr. Hilgard in Heidelberg, Schatzmeister; Geh. Hofrat Direktor Prof. Dr. Uhlig in Heidelberg, Red. der Vereinszeitschrift; Oberschulrat Dr. von Bamberg in Gotha; Prof. Dr. Fritz Burckhardt-Brenner, Rektor des Gymnasiums in Basel; S. Excellenz Dr. Wilhelm Ritter von Hartel, Sektionschef im Unterrichtsministerium zu Wien; Dr. Hirzel, Rektor des Gymnasiums in Ulm; Geh. Regierungsrat Direktor Dr. Oskar Jäger in Köln; Reichstags- und Landtagsabgeordneter Prof. Dr. Kropatscheck in Berlin; Dr. M. Lechner, Rektor des Neuen Gymnasiums in Nürnberg; Prof. Dr. Loos, Landesschulinspektor in Linz; Geh. Oberschulrat Dr. Schiller in Gießen; J. Wilh. Simons in Elberfeld; Geh. Med.-Rat Prof. Dr. Waldeyer in Berlin; Dr. Hans Wirz, Rektor des Gymnasiums in Zürich; Oberschulrat Prof. Dr. Wohlrab, Rektor des Neustädtischen Gymnasiums in Dresden.

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 35 Pf.)

Abgeschlossen Mitte August 1899.

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 35 Pf.)

C. F. Winter'sche Buchdruckerei.

Das humanistische Gymnasium.

Organ des Gymnasialvereins.

Zehnter Jahrgang.

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 12 Bogen.
Gewöhnlich viermal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 3 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrags von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. Beilagen nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

1899. Heft III/IV.

Für die Redaktion verantwortlich Gymn.-Dir. Professor Dr. O. Kübler in Berlin.

Inhalt.

Die Leser werden gebeten, die **Mitteilungen auf der zweiten Seite des Umschlags** zu beachten.

Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1899.

An die Mitglieder des Gymnasialvereins.

Die Geldsendungen (Mindestbeitrag für Deutschland und Österreich 2 Mk. und 5 Pf. Bestellgebühr, für die anderen Länder $2^1/_2$ Mk.) sind an **Herrn Professor Dr. Hilgard in Heidelberg, Plöckstraße 73,** zu richten. Auf der Rückseite der Postkarte möge gefälligst bemerkt werden, für welches Jahr der Beitrag gelten soll; wo Zweifel walten, für welches die letzte Zahlung geleistet worden ist, wird der genannte Herr gern Auskunft erteilen. Werden Beiträge für ein Kollegium gemeinsam gesandt, so bitten wir bei etwaigen Veränderungen in Bezug auf Zahl oder Namen der Mitglieder im Interesse sorgfältiger Buchführung um möglichst genaue Angaben. Der Empfang jeder Geldsendung wird ausdrücklich bescheinigt werden. Falls die Bescheinigung nach Ablauf von 14 Tagen nicht eingetroffen ist, wolle man sie einfordern.

Wenn bei Sendung mehrerer zur Verteilung bestimmter Exemplare die Zahl der Hefte nicht ausreicht, ersuchen wir um sofortige Nachforderung. Überzählige Exemplare bitten wir nicht zurückzusenden, sondern an etwa für den Inhalt sich interessierende Nichtmitglieder zu geben.

Veränderungen des Wohnsitzes sind von den Mitgliedern gefälligst immer bald Herrn Dr. Hilgard mitzuteilen.

Der Unterzeichnete wurde von dem Vorstande des Gymnasialvereins beauftragt, dem Beschluß der letzten Jahresversammlung entsprechend (vergl. S. 113) ein den jetzigen Stand darstellendes **Verzeichnis der Mitglieder des Vereins** anzufertigen. Seit etlichen Jahren aber sind mir aus einer Reihe von Orten durch die Herren, welche sich der Mühe unterziehen, an eine größere Anzahl Mitglieder die übersandten Hefte zu verteilen und die Jahresbeiträge zu erheben, zwar regelmäßig Mitteilungen über die Zahl, nicht aber über die Namen der ausgeschiedenen und neu hinzugekommenen Vereinsmitglieder zugegangen. Um den mir gegebenen Auftrag ausführen zu können, bitte ich daher, soweit dies nicht schon geschehen, bei der Einsendung des Beitrags für 1900 jeweils auch die Namen (und Titel) der betr. Mitglieder gütigst beifügen zu wollen.

Zugleich darf ich wohl auch diejenigen Mitglieder — es sind nicht ganz wenige —, die seit längerer Zeit mit ihren Beiträgen im Rückstand geblieben sind, ergebenst ersuchen, einmal wieder ein Lebenszeichen von sich zu geben.

Heidelberg, Januar 1900. Dr. A. Hilgard,
Plöckstraße 73. dzt. Schatzmeister des Gymnasialvereins.

Von den **Zeitschriften**, die wir im Austausch erhalten, sind uns seit **Anfang** April des vorigen Jahres zugegangen:

Educational Review, edited by N. Murray Butler, XVII 4 — XIX 1.
Gymnasium, herausg. von M. Wetzel, XVII 7—24.
Moskauer Philologische Rundschau, herausg. von Adolph und Appelroth XV 2 — XVI 1.
Blätter für das Gymnasialschulwesen, herausg. vom Bayer. Gymnasiallehrervereir, XXXV 5—10.
Journal of Germanic Philology, edited by G. E. Karsten, II 2—4.
Journal of School Geography, edited by R. E. Dodge, III 4—10.
Zeitschrift für pädagogische Psychologie, herausg. von Ferd. Kemsies, I 3—6.

Das humanistische Gymnasium.

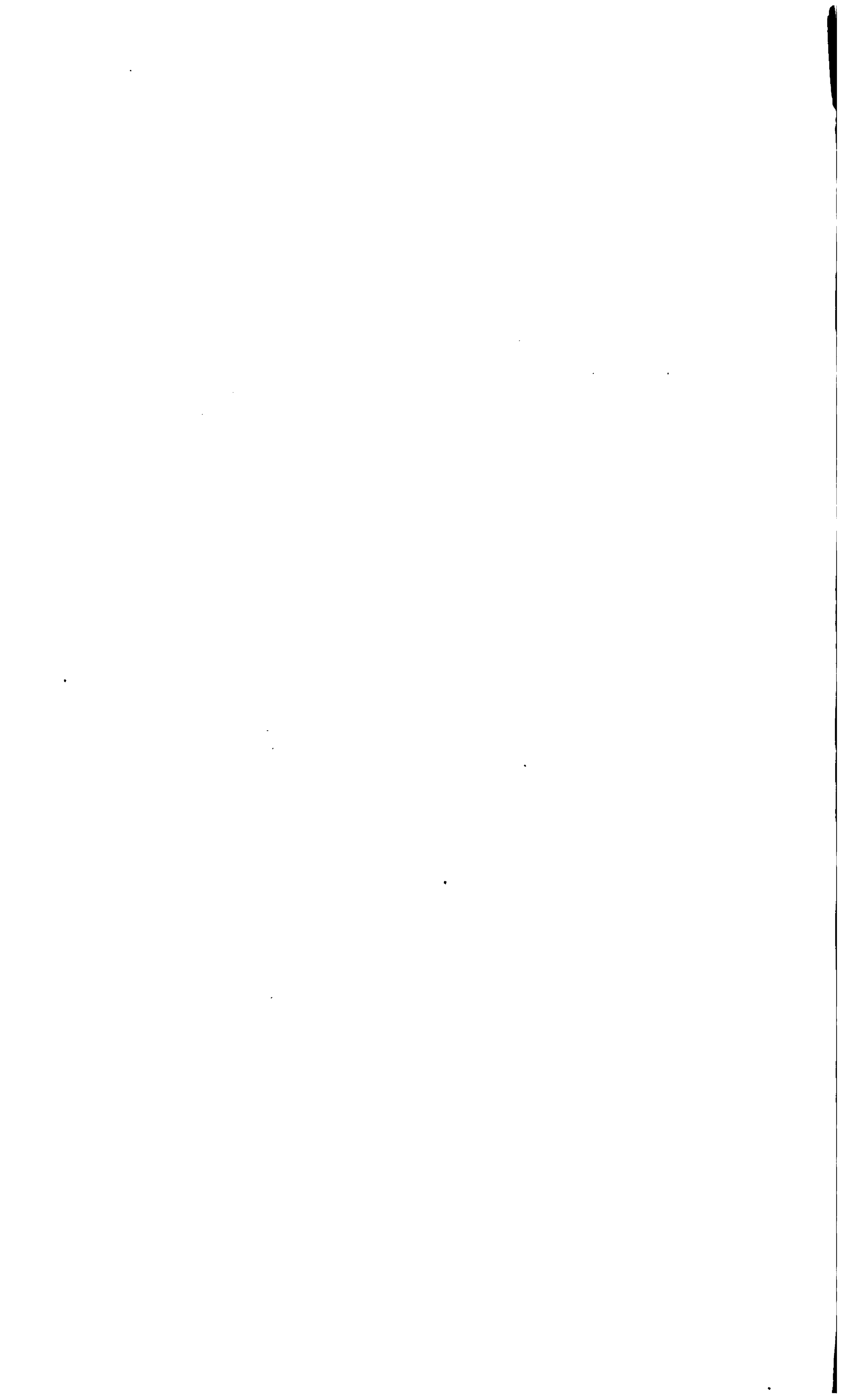
Organ des Gymnasialvereins.

Zehnter Jahrgang.

Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1899.

Inhaltsverzeichnis.

Anzeigen und Besprechungen.



Die achte Jahresversammlung des Gymnasialvereins in Bremen, am 25. September 1899.

Die Versammlung wurde um neun Uhr mit einer Vorstandssitzung eröffnet, an der die Mitglieder Schrader, Wendt, Hirzel, Lechner, Loos, Simon und Wagener teilnahmen. Nach Erledigung geschäftlicher Mitteilungen wurde als Ort der nächstjährigen Versammlung Braunschweig, als Zeit der 5. Juni, der Dienstag der Pfingstwoche, gewählt, als Beratungsgegenstände: 1) Die Behandlung der neueren Sprachen im Gymnasialunterricht, Berichterstatter Hirzel-Ulm; 2) Über Schulfeste, Berichterstatter Wendt-Karlsruhe. Hierzu ist als drittes Thema nachträglich angemeldet und angenommen: Die Bedeutung Ciceros und seiner Schriften für das Gymnasium, Berichterstatter Aly-Burg. Nach Vorschlägen über die Ergänzung des Vorstandes für die ausscheidenden Mitglieder Schiller-Gießen und Wirz-Zürich, wird behufs Erweiterung des Vereins auf den Antrag Lechners beschlossen, eine erneute Kundgebung über Zweck und Bedeutung des Vereins durch den Vorsitzenden zu erlassen; nach dem Antrag Simons soll eine dem jetzigen Stande entsprechende Mitgliederliste gedruckt und an die Mitglieder versandt werden.

Die Hauptversammlung eröffnet der Vorsitzende, Geheimrat D. Dr. Schrader, um zehn Uhr mit folgender Ansprache:

„Indem ich die achte Jahresversammlung des Deutschen Gymnasialvereins eröffne, heiße ich die verehrten Berufsgenossen, Mitglieder und Freunde des Vereins, die uns heut ihre Gegenwart schenken, herzlich willkommen. Unser Verein hat inmitten ähnlicher Gebilde, die ihre Mitglieder jährlich zum Gedankenaustausch zusammenrufen, das volle Bürgerrecht erworben. Ersehnt von den Anhängern des alten deutschen Gymnasiums, scheel angesehen von den Gegnern, hat er sich aus bescheidenen Anfängen zur Stetigkeit durchgerungen und hält fest die Richtung zu dem Ziele ein, das unseren Anstalten Bestand, unserer Jugend harmonische Geistesbildung verheißt. Und wir selbst erfrischen uns aneinander und stärken uns für die gemeinsame Arbeit, von der wir bleibende Nahrung und die Befreiung von unklarer Zuthat erhoffen. Mit diesem Bewußtsein lassen Sie uns an unser Tagewerk gehen; auch für die heutige Beratung sind die Fragen nicht willkürlich gewählt, sondern der inneren Bewegung unseres Berufs entsprungen, wogegen wechselnde Zumutungen von außen trotz aller Zudringlichkeit uns nicht berühren. Denn dem Jugendlehrer thut gar vieles not, vor allem aber die stille Einkehr in sich selbst und die durch besonnene Prüfung geläuterte Erfahrung."

Es folgen geschäftliche Mitteilungen, nach denen an Stelle des Oberschulrats Schiller in Gießen der Geheime Oberschulrat Nodnagel in Darmstadt für den Vorstand vorgeschlagen und gewählt wird. Der Rektor Wirz in Zürich hat zwar gleichfalls seine Absicht ausgesprochen, aus dem Vorstande auszuscheiden, da er das Rektorat seiner Anstalt niedergelegt habe; er soll aber um sein Verbleiben ersucht

werden und hat diesem Wunsche auch später entsprochen. Durch das dem Vorstande zustehende Recht der Zuwahl wird der Gymnasialdirektor Müller in Blankenburg in den Vorstand aufgenommen, wozu er seine Zustimmung giebt. — Der Kassenbestand des Vereins beträgt 6162,55 M.[1]), die Zahl der Mitglieder 1694. — Die oben erwähnten Vorschläge des Vorstandes über Ort und Zeit der nächstjährigen Versammlung und über die Gegenstände der Beratung werden von der Versammlung gut geheißen. Soweit dem Vorstande bekannt geworden, sind dem Vereine seit der letzten Jahresversammlung durch den Tod entrissen worden: Oberregierungsrat Dr. Carnuth-Königsberg, Geh. Justizrat Dr. Goldschmidt und Superintendent Hübner-Berlin; Oberbibliothekar Dr. Leitschuh-Bamberg; Geh. Rat Dr. Lattmann-Göttingen; Superintendent Nonne-Hattingen; Geh. Rat Dr. O. Ribbeck-Leipzig; Prof. Dr. Aug. Socin-Basel und Reichstagsabgeordneter Karl E. Weber-Heidelberg. Die Versammlung ehrt das Andenken dieser Männer durch Erhebung von den Sitzen.

Ein Schreiben des Geh. Hofrats Uhlig in Heidelberg teilt mit, daß er durch eine längere Studienreise nach Italien für das nächste Halbjahr verhindert sei, die Vereinszeitschrift „Das Humanistische Gymnasium" zu redigieren; auf seinen Vorschlag wird hiermit der Direktor Dr. Kübler in Berlin (W., Bellevuestraße 15) betraut, der sich hierzu auch bereit erklärt hat.

(Da ein durch Überanstrengung wieder hervorgerufenes Fußleiden Herrn Geh. Hofrat Uhlig hinderte, an der Versammlung teilzunehmen, hatte er einen seiner Söhne beauftragt, einige an die Versammelten gerichtete Worte zu verlesen. Infolge eines Mißverständnisses wurde nur der auf die Stellvertretung in der Redaktion bezügliche Teil zur Kenntnis gebracht. Wir geben daher hier die andern daran angeschlossenen Bemerkungen des bisherigen langjährigen Redaktors unserer Vereinszeitschrift in ihrem Wortlaut wieder:

„Die Mitgliederzahl des Vereins war im Anfang bedeutend größer als jetzt. Die nicht ganz unberechtigte Vorstellung großer Gefahr hatte im Dezember 1890 viele zu gemeinsamer Anstrengung verbunden: Die Anmeldungen, die mir damals in Berlin zugingen, kamen von Mitgliedern fast aller gebildeten Stände. Daß der Eifer solcher, die nicht dem Gymnasiallehrerstand angehörten, mit der Zeit abnahm, als man sah, daß es nicht so schlimm mit der Zukunft der humanistischen Lehranstalten stehe, ist wohl begreiflich. Aber auch manche Kollegen schieden aus, vielfach mit der Begründung, daß sie die Zeitschrift, auch ohne Mitglied zu sein, zur Verfügung hätten. Eine nicht geringe Anzahl von Mitgliedern entriß uns ferner der Tod. Aber in jüngster Zeit erfreuen wir uns wieder eines nicht unbeträchtlichen Zuwachses. Ich denke an die Gründung der Frankfurter Ortsgruppe, über die im letzten Heft berichtet ist, und die uns auch aus den Reihen der Nichtfachmänner eine erfreuliche Zahl neuer Mitglieder zugeführt hat. Sie giebt zugleich einen Hinweis darauf, mit welchem Mittel eine weitere Ausdehnung erzielt werden kann, und ich hoffe, daß von diesem Mittel auch anderwärts bald Gebrauch gemacht werden wird.

Die Redaktion der Zeitschrift, die jetzt der Vollendung ihres zehnten Jahrganges entgegengeht, ist hier und da durch Meinungsverschiedenheiten, wie sie übrigens zwischen verschiedenen Mitgliedern eines solchen Vereins ganz naturgemäß vorkommen, etwas erschwert worden. Die stärkste Differenz betrifft den Wert der Reformschulorganisation. Ich bin mir bewußt, hier gegenüber andersdenkenden Vereinsmitgliedern stets durchaus sachlich verfahren zu sein, und ich hoffe, daß

---

1) Am 31. VII. 1898 betrug das Vereinsvermögen 5999,02 M. (siehe Human. Gymn. 1898, S. 114 Anm.). Von da bis zum 22. IX. 1899 gingen ein an Mitgliederbeiträgen 2738,96 M., Zuwachs an Bankzinsen 151,36 M., Summa 8889,34 M. — Die Ausgaben für Herausgabe und Versendung des Humanistischen Gymnasiums III/98—II/99 beliefen sich auf 2726,79 M. — Das Vermögen des Gymnasialvereins beträgt demnach am 22. IX. 1899: 6162,55 M.

persönliche Gereiztheit zwischen denjenigen Reformschulfreunden und den Reformschulgegnern, die unserem Verein angehören, allmählich ganz schwinden wird, wenn man von beiden Seiten anerkennen wird, daß Wahrung und Hebung der humanistischen Schulstudien das Ziel ist, nach dem wir alle streben. Auch daß die Unterrichtsverwaltungen nicht immer mit dem Gebotenen zufrieden waren, ist nicht unnatürlich. Um so erfreulicher ist, daß dieselben zum großen Teil dauernd der Zeitschrift entschieden Aufmerksamkeit schenkten, wie ich durch manche Zuschrift amtlicher und persönlicher Art erfahren habe. Insbesondere das preußische Kultusministerium hat uns wiederholt Beweis der Beachtung gegeben, wie denn z. B. auf Zusendung des II. Heftes vom Jahr 1896 die Äußerung erfolgte: Das Heft enthalte von Anfang bis zu Ende eine Fülle anregender und wichtiger Mitteilungen, die für die preußische Unterrichtsverwaltung gerade jetzt ein lebhaftes Interesse und Anlaß zu sorgfältiger Erwägung böten. Auch werden seit dem Jahr 1891 von dem genannten Ministerium eine größere Anzahl Exemplare jeder Lieferung bezogen und an verschiedene Gymnasien versandt. Eine ausgedehntere Verbreitung der Zeitschrift scheint übrigens auch dadurch erzielt zu sein, daß in den letzten Jahren mehr als früher auch die Standesfragen Berücksichtigung erfahren haben. Auch die Vermögensverhältnisse des Vereins haben sich, wie aus dem Bericht des Kassiers hervorgeht, leidlich günstig gestaltet.

Die Sache selbst aber, für die wir in erster Linie streiten, hat nach meiner Überzeugung in der letzten Zeit an Sicherheit gewonnen, großenteils infolge der Verkehrtheit von Gegnern, deren lächerlicher Radikalismus manchen die Augen geöffnet, manchen Lässigen zum Widerstand angereizt hat. Doch noch immer gilt im allgemeinen, was in einem Rundschreiben unseres Vorstandes vor einiger Zeit ausgesprochen wurde, daß vonseiten der humanistisch Gesinnten zu wenig geschieht zu dem Zweck, unserem Vaterland ein Gut zu wahren, dessen Verlust für unsere geistige Kultur von verderblichster Wirkung sein würde. Wir hoffen, das 20. Jahrhundert sieht den Eifer in unseren Reihen nach Umfang und Kraft vermehrt.")

Es folgt der Vortrag des Direktors Dr. H. F. Müller aus Blankenburg über das Thema:

In welchem Umfange ist schriftliche und mündliche Übung in der Anwendung der alten Sprachen eine unerläßliche Bedingung für das sichere Verständnis der Schriftsteller, und inwieweit ist sie auch an sich von bleibendem Werte?

Meine hochgeehrten Herren! Es ist nicht angenehm, über Dinge zu reden, die sich von selbst verstehen und eines Beweises überhaupt nicht bedürfen sollten. Mein Thema ist mir aber vom Vorstand unseres Vereins gestellt worden, ohne Zweifel in der Annahme, daß nach den Bestimmungen der neuesten preußischen Lehrpläne die lateinischen und griechischen Schreibübungen zu kurz kommen und überall da, wo diese Lehrpläne herrschen, die Leistungen unserer Schüler in den alten Sprachen zurückgehen. Die Wahrnehmung ist richtig und wird auch durch Stimmen aus andern als philologischen Kreisen bestätigt. Virchow, gewiß ein unverdächtiger Zeuge, beklagt den Niedergang der humanistischen Studien und damit das Sinken des Bildungsniveaus, des wissenschaftlichen Geistes. Mit scharfen Worten tadelt er die grammatische Unwissenheit seiner Studenten: wenn alle Grammatik „hinausgeschmissen und in den Rauch gehängt werde", so fehle den jungen Leuten ein sehr wertvolles Schulungsmittel des Geistes. Nach dem Schmerzensschrei, den Tobler und v. Richthofen ausgestoßen haben, scheint es mit der französischen und englischen Grammatik auf den Realschulen nicht besser bestellt zu sein.[1])

1) Virchow in der 42. Sitzung des Preußischen Abgeordnetenhauses vom 13. März 1899. Als Examinator hat er den Eindruck empfangen, „daß wir uns in einer Periode des entschiedenen

Begreiflich genug. Denn die neuen Lehrpläne waren ein Feldzug gegen die Grammatik, vornehmlich gegen die griechische und lateinische, oder, um nicht zu viel zu sagen, gegen den Grammaticismus, einen bereits geschwächten, abziehenden Feind. Abusus sustulit usum. Lateinische Grammatik und Schreibübungen fristen auf den oberen Stufen ein kümmerliches Dasein, die griechischen Skripta „entfallen ganz". Die Grammatik soll lediglich der Lektüre dienen, aber kräftige Dienstleistungen sind ihr durch die Einschnürung fast unmöglich geworden. So macht man den Zweck illusorisch durch Verstümmelung des Mittels. „Die Feinde der Grammatik sind auch die Verderber der Lektüre". Es wird jetzt nicht mehr, sondern weniger gelesen als früher, und dies Wenige vielfach weniger gründlich und sehr viel mühsamer. Wer jetzt einigermaßen gründlich lesen will, muß in der Lektürestunde nachholen, was er früher aus der Grammatikstunde, den Exercitien und Extemporalien als bekannt voraussetzen durfte. Nur „wer die Grammatik in ihren Stunden pflegt, wird sie in der Lektüre nicht zu lehren brauchen".[1]) Die Grammatik muß aber ihre Stunden haben, und die Übersetzungen aus der deutschen in die alte Sprache sind in größerem Umfange, als die preußischen Lehrpläne vorschreiben oder gestatten, zu pflegen: sonst haben sie keinen rechten Zweck und dienen der Lektüre nicht, wie sie sollten und könnten.

Doch die Lehrpläne r e d e n ja in schönen Worten vom Werte der Grammatik, und ich will mich in eine undankbare Polemik nicht weiter einlassen. Heißt es

---

Niederganges der allgemeinen Bildung unserer höheren Schüler befinden". Dann fährt er wörtlich fort: „Dieser Niedergang hängt ja in einem nicht ganz kleinen Teil zusammen mit dem Verfall derjenigen Grundlage, auf welcher seit ein paar Jahrhunderten die ganze deutsche Bildung geruht hat, der klassischen. Man mag über den Wert der klassischen Bildung urteilen, wie man will, wir müssen doch hervorheben, daß diese Studien der allgemeine Grund gewesen sind, auf dem die allgemeine deutsche Bildung sich erhoben hat. . . Wir waren stolz darauf, damit einen festen Grund für eine gemeinsame Verständigung zu haben. Das wird allmählich immer schwächer, je mehr die klassischen Studien in den Hintergrund gedrängt werden. Die Grammatik wird jetzt immer mehr zurückgedrängt; es ist mir schon vorgekommen, daß meine Examinanden sagten: „Ja, Grammatik haben wir gar nicht mehr gelernt". Sie gaben mir zu verstehen, daß das ein antiquierter Standpunkt sei. Das hat alles seine zwei Seiten. Ich habe selbst gegen die Excesse der Grammatiker gekämpft; aber ich muß doch auch sagen: ohne Grammatik giebt es keine Sprache. . . Wenn bei uns ein Gynäkologe von Fach für cervix uteri sagt „der cervix uteri", so berührt das schon etwas schmerzlich. Denn als Fachgelehrte sollten wir doch wissen, daß cervix Femininum ist. Schlimmer aber ist es noch mit der allgemeinen Grammatik. Wenn alle grammatischen Regeln schließlich in den Rauchfang gehängt werden, so wird das eine sehr einseitige Bildung. Ich würde es daher bei aller Achtung vor der realistischen, der naturwissenschaftlichen Richtung doch tief beklagen, wenn die Regierung ihre gelehrten Schulen nicht auf der Höhe derjenigen Bildung halten könnte, welche der Humanismus hervorgebracht hat, der unsere ganze Kultur gemacht hat." Virchow beklagt dann den Mangel an Logik bei Studierenden und Studierten und fährt fort: „Wird aus den Gymnasien die Grammatik gänzlich herausgeschmissen und die Logik auch, so entbehrt man zwei der wichtigsten Schulungsmittel für die Jugend, die wir bisher gehabt haben". (Vossische Zeitung vom 14. März 1899, Nr. 123, Morgenausgabe.) — Prof. Dr. T o b l e r in der Chronik der Berliner Universität für das Rechnungsjahr 1898/99 (Vossische Zeitung vom 6. Aug. 1899, Nr. 365, Morgenausgabe). — Prof. Dr. v. R i c h t h o f e n in seinem Berichte über das geographische Institut hat wahrgenommen, daß es mit dem Englischen bei den Berliner Studierenden noch viel schlechter als mit dem Französischen bestellt ist. (Vossische Zeitung vom 8. Aug. 1899, Nr. 367, Morgenausgabe.)

1) R o t h f u c h s in den Verhandlungen der 20. Direktoren-Versammlung in der Provinz Westfalen 1881, S. 52. Ebenda S. 53 der Berichterstatter von S i e g e n: „Das Studium der alten Sprachen wird immer unfruchtbar bleiben, wenn es in minutiöser grammatischer Ausbildung sein höchstes Ziel erblickt und die Lektüre als Beispielsammlung der grammatischen Kenntnisse betrachtet; ebenso gewiß ist es aber auch, daß eine oberflächliche, geringschätzige Behandlung der Grammatik, ein übereiltes Streben, den Inhalt der antiken Litteratur ohne diese Grundlage zu erschließen, sich unfehlbar mit mangelndem Verständnis und ewiger Unsicherheit rächen wird."

dann doch gleich: Du bist Pessimist, und ein Pessimist taugt nicht zum Lehrer der Jugend! Mag sein, ich bin untauglich genug. Indessen, über wohlbezeugte Thatsachen lasse ich mich durch keinen Optimismus hinwegtäuschen, und das sage ich gleich im voraus: wenn einige Meister in ihrem Fach trotz alledem und in souveräner Nichtbeachtung bestehender Vorschriften auch heute noch etwas Erkleckliches leisten, so beweist das gar nichts. Lehrordnungen sollen für den Mittelschlag der Köpfe unter Lehrern und Schülern berechnet sein. Und eine Thatsache erlaube man mir als lehrreiches Beispiel noch anzuführen.

1850 schrieb Mützell in seiner Zeitschrift: „Je mehr die Kompositionsübungen im Latein und Griechischen zurücktreten, um so ungründlicher wird das Verständnis der Schriftsteller, um so unsicherer die logische Bildung, um so schwächer die Entwickelung des wissenschaftlichen Geistes, um so mangelhafter die Vorbildung zum Verständnis der Muttersprache und der modernen Kultur“. Noch 1881 citiert Rothfuchs diese Worte als Nothelfer zur Rettung des bedrohten griechischen Extemporale. Hört dieses auf, sagt er, „so wird gründliches Verständnis der griechischen Sprache auf dem Gymnasium aufhören. Wer dies verhüten will, der helfe es uns erhalten!“[1])

Schon 1871, als so etwas von Abschaffung des griechischen Skriptums in der Reifeprüfung verlautete, hatte Bonitz seine warnende Stimme erhoben, um einen so „schweren Schlag“ von unsern Gymnasien abzuwenden. Er wollte nichts wissen von allen Beschönigungen, von dem schmeichelhaften Vertrauen zu der didaktischen Kunst des Lehrers und einer allheilenden Methode, auch nichts von dem Beschwichtigungsversuch durch ein sogenanntes Versetzungsextemporale von Obersekunda nach Prima. Und 10 Jahre später mußte derselbe Mann, eine kleine List des Zeitgeistes, die Abschaffung des griechischen Skriptums im Abiturientenexamen und das Surrogat des Versetzungsextemporale verfügen! Jetzt sind wir auf der schiefen Ebene soweit hinabgeglitten, daß wir auf der Oberstufe keine griechischen Schreibübungen mehr anstellen dürfen, sondern in Untersekunda damit abschließen müssen. Warum auch nicht? Untersekunda ist ja die Klasse der „Abschlußprüfung“.

Als Bonitz für das griechische Skriptum als Schlußleistung und damit für den „wahrhaft gymnasialen Charakter des griechischen Unterrichts“ so warm und entschieden eintrat, fingen wir mit 6 St. in Quarta an und hatten 42 St. zur Verfügung. Die Lehrpläne von 1882 gewährten in den Tertien und Sekunden noch je 7 St., im ganzen 40; dabei forderten sie auch in Prima grammatische Repetitionen und Schreibübungen. Jetzt haben wir nur 36 St., und wer jetzt noch glaubt, die in den mittleren Klassen erworbenen Kenntnisse in der Formenlehre und Syntax würden in den oberen ein sicherer Besitz bleiben, der kann mir leid thun; ich thue mir selbst leid. Am meisten aber bedaure ich die Schüler, die mit ihren unsichern und lückenhaften grammatischen Kenntnissen Thukydides und Platon, Demosthenes und Sophokles lesen sollen. Da es ohne Beherrschung der Formen und syntaktischen Regeln nun einmal nicht geht, so ergeben sich zwei Möglichkeiten: entweder der Lehrer springt überall ein, dann ist es kein Lesen mehr seitens der

1) Rothfuchs a. a. O., S. 92 u. 93.

Schüler; oder die fehlenden grammatischen Kenntnisse werden ad hoc ergänzt, dann ist es auch kein Lesen mehr und der Schriftsteller wird jämmerlich mißhandelt.

Wie im Griechischen, so im Lateinischen. Nun tritt gerade das ein, was vermieden werden soll. Dagegen helfen alle stolzen Worte von methodischer und didaktischer Kunst nichts, dagegen hilft allein das Erlernen und Einüben der Grammatik. Zum dauernden Eigentum, zu einem prompten Besitz, einer firma stabilisque facilitas (ἕξις) werden die Formen und Gesetze einer fremden Sprache nur durch planmäßiges und fleißiges Übersetzen aus der eigenen Sprache in die fremde. Es genügt nicht, daß die Wörter, die Wortformen und Wortverbindungen einmal gewußt sind und notdürftig erkannt werden, noch weniger thut's das „Aufzeigen" und „Anschauen", sondern sie müssen fest und lose zugleich sitzen, so daß der übersetzende Schüler zum sichern und leichten Wiedererkennen (ἀναγιγνώσκειν), d. h. zum geläufigen Lesen über sie verfügt; und gerade zum Erwerb dieser Fähigkeit wird es wesentlich beitragen, wenn er die Formen selber bilden, die Regeln selber anwenden, wenn er mit ihnen operieren gelernt hat. „Die Nachbildung der fremden Formen und ihr Selbstgebrauch weckt und schärft die Auffassung des Vorbildes in ganz eigentümlicher Weise."[1]) Die „beobachtende" und die „befehlende" Grammatik müssen Hand in Hand gehen.[2]) „Für den Bildungsgehalt der Sprachlehre kommt ihre technische und ihre exegetische Seite gleicherweise in Betracht. Verstehen und Produzieren, Aufnehmen und Selbstmachen, Kennen und Können hängen auf diesem Gebiete nicht minder eng zusammen als auf dem der Kunst. Schreiben- und Redenkönnen erschließt ebenso das Verständnis von Sprachwerken, wie musikalische und graphische Fertigkeit das Verständnis von Werken der Tonkunst und Malerei. Die Grammatik darf den Charakter als Sprachkunstlehre nicht ablegen, wenn nicht auch ihre Leistung als deutende Disziplin gefährdet werden soll."[2]) Bei der Exposition erscheint die Sprache als eine „Gesamtheit zu deutender Erscheinungen", bei der Komposition als eine „Gesamtheit anzuwendender Mittel". Beide Seiten muß jede ins Innere dringende Sprachbetrachtung gleichmäßig pflegen. „Die Werke der Litteratur kann doch nur verstehen, wer ihre Sprache versteht; dahin aber wird der niemals gelangen, der sie immer bloß von der einen Seite her betrachtet."[3])

Schriftstellerlektüre und grammatische Übungen dürfen nicht nebeneinander hergehen wie zwei Ströme, deren jeder sein besonderes Wasser hat; sie sollen zu gegenseitiger Befruchtung in ein Bette geleitet werden. Darüber haben Schrader und mit und nach ihm viele einsichtige Schulmänner so vortrefflich geschrieben, daß ich weiter nichts zu sagen brauche. Ich empfehle nur das altbewährte Retrovertieren und Variieren aufs neue, ebenso mit Melanchthon und Schrader das Imitieren: imitatio sicut aliarum rerum artifices ita et eloquentes efficit. Andererseits warne ich vor einer allzu engen Anlehnung an den Autor, so daß die Skripta „fast nur" Rückübersetzungen und bloß gedankenlose Gedächtnisübungen, aber keine selbständigen Leistungen sind. Die Kunst, den aus dem Schriftsteller entlehnten

---

1) Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre, 5. Aufl. 1893, S. 605.
2) Uhlig, Humanistisches Gymnasium III, 1. 1892, S. 34 u. 35. Willmann, Didaktik II, 91 ff.
3) Cauer, Grammatica militans unter III. Analyse und Synthese, S. 32 u. 33.

Stoff zu einem fruchtbringenden Exercitium oder Extemporale zu verarbeiten, will gelernt sein; wer sie noch nicht versteht, greife lieber zu einem guten Muster, deren es wenigstens für das Lateinische in Hülle und Fülle giebt. Für das Griechische auf der oberen Stufe haben Schimmelpfeng und Uhlig Beispiele aus der Praxis mitgeteilt; andere werden mir entgangen sein. Über den Wert der griechischen die gesamte Prosalektüre begleitenden Schreibübungen spricht ein Mann wie Bonitz sich so aus: „Das Extemporale wird auf solche Weise nicht bloß eine Übung in Formen- und Satzbildung, sondern eine Erprobung der erworbenen Sprachkenntnis überhaupt; es begleitet nicht bloß die prosaische Lektüre, sondern unterstützt sie auf das wesentlichste; die Präparation wird gründlicher, die Aneignung des Sprachschatzes nicht bloß an Vokabeln, sondern auch an Verbindungen und üblichen Formeln wird eine ungleich festere, da der Schüler des davon wieder zu machenden Gebrauches sich bewußt ist; und mit dieser festeren Aneignung des Wortschatzes steigert sich innerhalb desselben Schriftstellers die Befähigung zu rascher fortschreitender Lektüre. Die griechischen Extemporalien sowohl im Semester wie in der Maturitätsprüfung werden bei dieser Einrichtung von den Schülern nicht als eine von der Lektüre unabhängige Aufgabe und Arbeit betrachtet; sie wissen, daß der auf die prosaische Lektüre verwendete Fleiß ihnen für ihre Leistungen im Schreiben zu gute kommt“ — und umgekehrt! Den Wegfall des griechischen Skriptums in der Reifeprüfung würde Bonitz „auf das tiefste bedauern als einen Nachteil nicht nur für die grammatische Sicherheit der Schüler, sondern vornehmlich für ihre Gründlichkeit in der Lektüre!“ Den Fall, daß die Schreibübungen auf der Oberstufe „gänzlich entfallen“, hat er gar nicht für möglich gehalten. In der That folgt aus dem Wegfallen des griechischen Skriptums als Zielleistung keineswegs das Wegfallen der griechischen Schreibübungen überhaupt. Sie müssen um ihrer selbst und um der Lektüre willen gepflegt werden, gleichviel ob darin geprüft wird oder nicht. „Je lauter uns das Geschrei über die Extemporalien entgegenschallt, um so bestimmter muß jeder ernste Philologe darin fest bleiben, daß die Beschäftigung mit den alten Sprachen außerordentlich an ihrem Werte verlieren würde, wenn man auf selbstthätige Anwendung des Gelernten und Gelesenen verzichtete.“[1])

Was für die griechische Sprache gilt, gilt für die lateinische erst recht. Hier kommt noch die syntaxis ornata und Stilistik, die Periodisierung und die äußerst wichtige Lehre von der Verbindung der Sätze hinzu. Sind diese Übungen, scholastica wie domestica, mündliche wie schriftliche, rechter Art und werden sie fleißig betrieben, so dienen sie dazu: den Wortschatz und die Ausdrucksweise des Schriftstellers einzuüben, in Anlehnung an den Urtext durch vorbildliche deutsche Wendungen direkte Übersetzungshülfen, „Richtlinien“ zu geben und so ein geläufiges Lesen zu fördern, durch geschicktes Einflechten geschichtlicher, kulturhistorischer, antiquarischer Notizen den Autor zu interpretieren und die Lektüre durch feinere, gut deutsche Wiedergabe des Sinnes und Zusammenhangs eines Kapitels zu vertiefen.

---

1) Bonitz, Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1871, Oktoberheft S. 705—716. Schimmelpfeng, ebenda 1873, S. 626—633. Wendt, ebenda 1891, S. 198 f.

Ganz anders urteilt darüber allerdings Dettweiler. Seine Erörterungen bewegen sich in einem fortwährenden Zwar — aber, und den Wert lateinischer Schreibübungen schlägt er auf den mittleren Stufen ziemlich gering an, auf den oberen Stufen leugnet er ihn fast gänzlich. Er sehnt sich nach der Zeit, wo auch das lateinische Skriptum für die Reifeprüfung abgeschafft sein wird.

Vollends die griechische Grammatik und die griechischen Schreibübungen verwirft Dettweiler so gut wie ganz. Um den gefährdeten griechischen Unterricht zu retten, wirft er von der Formenlehre mehr als die Hälfte und von der Syntax nicht viel weniger als das Ganze über Bord. Alle Seltenheiten und Ausnahmen sind beiseite zu lassen, nur die regelmäßigen Grundformen „einzupauken", und diese nicht so, daß sie ohne weiteres auch beim Übersetzen ins Griechische angewendet, sondern nur so, daß sie in dem griechischen Texte sofort erkannt werden. Erstaunlich, was alles diese Art von Grammatik nicht lehrt; aber ebenso erstaunlich, was alles die Lektüre nun an Grammatik nachzuholen hat! Ich fürchte, bei dieser Methode lernen die Schüler nicht „wenig aber sicher", sondern wenig und unsicher. Verkennung und Verwechselung der Formen, Verwirrung in den Schülerköpfen werden die Folgen sein. Jedenfalls werden die Schüler beim Lesen durch das Gefühl der Unzulänglichkeit und Halbheit ihres grammatischen Wissens niedergehalten, auf Schritt und Tritt liegen die Steine des Anstoßes und Ärgernisses, die Lektüre schreitet nur sehr langsam vorwärts oder wird ungründlich. Dies Lesen, fürchte ich, führt direkt zu dem berüchtigten Raten, in dem findige Köpfe es bis zu einer gewissen Fertigkeit bringen; aber solche Routine ist ein ganz roher, unwissenschaftlicher, des Gymnasiums unwürdiger Empirismus, eine ἄλογος τριβή. Dettweiler freilich ist anderer Meinung. „Es muß", sagt er, „vollständig mit der übrigens verhältnismäßig jungen Tradition gebrochen werden, daß ein eigentlicher, buchmäßiger, systematischer Unterricht in der griechischen Syntax zum Verständnis des Griechischen, zur wissenschaftlichen Bildung und Erziehung, also zur Erfüllung der Aufgabe des humanistischen Gymnasiums nötig sei oder auch nur Wesentliches beitrage oder je beigetragen habe" . . . „Das Gezeter, daß hierdurch die Lektüre an Gründlichkeit verliere, rührt mich nicht; denn es ist grundlos. Im Gegenteil wird mit dem Schwinden des buchmäßigen Unterrichts in der Syntax eine Menge von sogenanntem notwendigen Memorierstoff beseitigt und Zeit und Kraft gewonnen. Dadurch wird erst Gelegenheit geschaffen, auf die feineren Mittel und Färbungen der griechischen Sprache, auf ihre Verwandtschaft mit anderen, auf die sinnliche Kraft des Ausdrucks, auf die etymologischen Fragen, kurz auf das, was W. von Humboldt „innere Sprachform" genannt hat, einzugehen und so die sprachliche Einsicht viel mehr zu vertiefen, als dies beim Regelunterricht nach der Grammatik der Fall war und ist. Und umgekehrt wird dadurch die Lektüre selbst nur gefördert. Denn es ist eine Illusion, daß die Schüler durch einen noch so gründlichen Grammatikunterricht irgendwie in dem Verständnis einer Stelle gefördert würden." [1])

---

1) Dettweiler, Lateinisch in Baumeisters Handbuch Nr. 28 ff. 117. Derselbe, ebenda Griechisch 39. 69. Vergl. die Besprechung von Richard Meister in den Neuen Jahrbb. für das klassische Altertum, Jahrg. 1899, 2. Abt., S. 263—270.

Glauben Sie das, meine Herren? Halten Sie es für ersprießlich, von der inneren Sprachform zu reden, ehe die äußere beherrscht wird? Ich behaupte: ein Schüler, der nicht ordentlich deklinieren und konjugieren kann, der nicht geübt ist im Bilden und Anwenden der Formen, im Gebrauch der Kasus, Tempora und Modi, der kann auch nicht übersetzen noch einen Schriftsteller wirklich verstehen. Ohne grammatische Bestimmtheit kein Wortverständnis, ohne Wortverständnis keine Einsicht in die Sprachform, ohne Einsicht in die Sprachform kein Verständnis des Gedankens, kein Begreifen und Erfassen des geistigen Inhalts. Darum bleibe ich schlecht und recht bei der alten Mode und sage endlich abschließend:

Damit die Lektüre nicht auf Schritt und Tritt gehemmt oder durch sprachliche Belehrungen aller Art überschüttet und gar verdorben werde, müssen besondere Unterrichtsstunden und Übungen das lexikalische, grammatische und stilistische Rüstzeug liefern. Damit dies Rüstzeug rasch und sicher gehandhabt werde, sind schriftliche wie mündliche Übersetzungen aus der deutschen in die fremde Sprache nötig, und zwar in weiterem Umfange, als heutzutage gestattet und üblich ist. Sie sind bis auf die oberste Stufe fortzusetzen, und die auch auf der Oberstufe notwendigen grammatischen Repetitionen daran anzuknüpfen, damit dem Schriftsteller Bahn gemacht und freies Feld gewonnen werde.

Nun aber, meine Herren: „Wenn die Sprache keinenfalls zu einer Beispielsammlung für ein Skelett grammatischer Regeln abgetötet und vergewaltigt werden darf, so soll sie doch auch nicht zum bloßen Mittel für das Verständnis der Schriftwerke herabgewürdigt werden. Sie hat an und in sich ihren Wert und ihre unvergängliche Bildungskraft, und die Eingewöhnung in sie, die klare Auffassung und der gelenke Gebrauch ihrer Glieder macht nicht nur den fertigen Lateiner und Griechen, sondern schafft vor allem Schärfe und Geschmeidigkeit des eigenen Geistes.“ [1])

In diesen Worten unseres ehrwürdigen Vorsitzenden liegt der selbständige Wert mündlicher und schriftlicher Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische und Griechische beschlossen; denn „Eingewöhnung in die fremde Sprache, klare Auffassung und gelenker Gebrauch ihrer Glieder“ läßt sich ohne diese Übungen schlechterdings nicht erreichen. Ohne Grammatik und grammatische Übungen keine Einsicht in den Bau der Sprache, kein Verständnis eines Gebildes, „das nach seinem allgemeinen Gedankengerüst wie nach seinem geschichtlichen Wachstum nicht seinesgleichen hat unter allen Kunstwerken“. Und die denkende Betrachtung dieses Kunstwerks, die werkthätige Übung in dieser Kunst sollte langweilig, geisttötend sein?

Grammatik und grammatische Übungen sind nicht bloß Mittel zum Zweck, sondern selbst Zweck. Sie geben eine sprachliche Schulung — sprachlich ist mehr als logisch —, eine geistige Gymnastik, die durch nichts ersetzt werden kann, auch durch die Mathematik nicht. Denn die Mathematik, sagt Holzmüller, „bewegt sich in einem engen Gedankenkreise. Der sprachliche Unterricht hat bedeutend mehr Denkformen zur Verfügung.“ Ähnlich Treitschke und Gneiße in einer besonderen Schrift.[2]) In geistige Zucht aber nimmt den Schüler die Grammatik und ihre

---

1) Schrader a. a. O. S. 599.

2) Holzmüller und Treitschke bei Uhlig, Humanistisches Gymnasium VI, 3. 1895, S. 127 Anm. Der ganze sehr lesenswerte Aufsatz gehört hierher, namentlich S. 120 ff.

Anwendung mindestens ebenso straff als die Lektüre. „Sie systematisch durchzuarbeiten, gehört sich für eine wissenschaftliche Schule. Mindestens muß der Schüler der oberen Klassen befähigt werden, sie als ein System anzuschauen."[1]) Dann dürfen aber die Lehrbücher nicht noch dünner werden und vollends zum Gerippe abmagern. Diese klapperdürren Paragraphen haben und wecken kein Leben. Oder wollen wir die Grammatik wieder ganz naturalistisch wie vor Zeiten aus der Lektüre lernen, oder rein schematisch, nicht historisch und psychologisch im Lichte der neueren Sprachwissenschaft betrachten? Doch das sind Träume. Gekeilt in drangvoll fürchterliche Enge kann die grammatica militans kaum ihren Dienst leisten und als selbständige Macht wirksam werden. Dennoch bleibt es wahr:

Die Grammatik darf sich als Dienerin der Lektüre nicht in die Rolle einer handwerksmäßigen, mechanischen Fertigkeit drängen lassen. „Sie ist und bleibt noch etwas, das über der Lektüre schwebt; sie ist und bleibt Regentin und Dienerin der Lektüre zugleich, die ohne sie einen großen Teil ihres Wertes einbüßt. Als Dienerin der Lektüre erschließt sie das Verständnis des Wortes und des Gedankens an sich; als Herrscherin der Lektüre macht sie, in rechter Weise betrieben, diese erst fruchtbar, erschließt das tiefere Verständnis des Gelesenen, führt in die Werkstatt des sprachschaffenden Geistes ein, macht das Tote lebendig."[1]) Demnach wird es richtig sein zu sagen: Lektüre und Grammatik fördern sich gegenseitig, sie gehen Hand in Hand und dienen beide demselben Zweck: Sprachkunde und damit eine tiefere und feinere Bildung zu erzeugen. Rückerts wuchtige und tiefsinnige Verse von der Sprachkunde als „Grundlag allem Wissen", von der „Sprachenbändigung" zum Zweck der „Weltverständigung" will ich hier nicht anführen und an Vinets Vorrede zum ersten Bande seiner Chrestomathie nur erinnern. Auch all die trefflichen Aussprüche von Philologen und Nichtphilologen, die sich zu gunsten der Grammatik und grammatischen Übungen in unserer Zeitschrift finden, muß ich übergehen, um zu dem Schluß zu kommen:

Wer von dem unvergleichlichen und selbständigen Wert der griechischen und lateinischen Grammatik überzeugt ist, der muß auch von dem unvergleichlichen und selbständigen Wert der griechischen und lateinischen Schreibübungen überzeugt sein. Denn hier wird das Wissen in das Können umgesetzt, hier wird die größte Summe geistiger Energie gefordert; mündliche und noch mehr schriftliche Übersetzungen aus der Muttersprache, Anwenden und Üben und Nachmachen sind der kürzeste und sicherste Weg zu gründlichem Sprachverständnis, zur Herrschaft über die fremde Sprache.

Es ist wahr, diese Exercitien und Extemporalien sind schwer. Das sollen sie auch. „Das Schwere bildet; am Schweren übt sich der junge Geist in Arbeit, während er mit dem Leichten tändelt. Wer das Schwere überwunden, hat damit das Leichtere gewonnen. Anstalten, welche wie die Gymnasien für das möglich

---

Prof. Dr. Karl Gneiße, Ueber den Wert der mathematischen und sprachlichen Aufgaben für die Ausbildung des Geistes. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1898.

Cauer, Unsere Erziehung durch Griechen und Römer; dazu Fries, Zeitschrift f. d. G. W. 1891, S. 214.

1) Ziemer, Anzeige von Cauers grammatica militans i. d. Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1899, S. 395—403.

größte Maß tiefer und gründlicher Bildung in der Nation arbeiten, müssen sich ihrem Begriffe nach zum Schweren halten, wenn es das Bedeutende ist, und nicht zum Leichten, wenn es auch durch Annehmlichkeit und Nutzen lockt."[1]) Diesen Kanon gerade heute zur Geltung zu bringen, dürfte dringend geboten sein. Die trägen oder unfähigen Geister, denen griechische und lateinische Schreibübungen zu schwer sind, die bequemen und weichlichen Leute, die das Brett immer da bohren wollen, wo es am dünnsten ist, gehören nicht aufs Gymnasium. Wir können uns wenigstens nicht nach ihnen richten. Denn wir segeln nicht unter der Flagge „leicht und schnell". Haben unsere Exercitien und Extemporalien abschreckende Kraft, um so besser. Der Schule geschieht dadurch kein Schade und der Nation ebenso wenig.[2])

Wir sind auch nicht darauf bedacht, unsern Schülern in denkbar kürzester Zeit ein denkbar größtes Maß von nützlichen Kenntnissen einzuflößen. Der menschliche Geist ist doch kein Faß, das man füllt; er soll sich nicht passiv und lediglich receptiv verhalten, sondern zur Thätigkeit und Produktivität angeregt werden. Der Mensch lebt nicht von dem, was er in sich hineingießt oder hineinstopft, sondern von dem, was er verdaut und sich assimiliert. Πολυμαθίη νόον οὐ διδάσκει. Bildung ist nicht Stoff, sondern Kraft.[3]) Und auf Kraftentwickelung, auf ein Umsetzen gebundener Kraft in lebendige Energie ist es bei unsern Schreibübungen abgesehen. Neben dem Gedächtnis wird der Verstand, neben dem Verstande die Phantasie, neben der Phantasie die Willenskraft in Anspruch genommen: alles in anderer Weise und mindestens in gleich hohem Maße wie bei der Lektüre. Vom Lateinischen und Griechischen zum Deutschen: das ist die κάτω ὁδός, vom Deutschen zum Lateinischen und Griechischen die ἄνω ὁδός; sind beide durchlaufen, so ist der Kreis geschlossen: παλίντροπος ἁρμονίη ὅκωσπερ τόξου καὶ λύρης. Wie intensiv und lebendig vornehmlich beim Lateinschreiben die Gedankenbewegung ist, wie der Geist fortwährend vom Allgemeinen zum Besonderen, vom Konkreten zum Abstrakten, von der Subordination zur Koordination u. s. w. übergehen muß, kurz wie viele Kategorieen hier in Anspruch genommen werden, wie viele logische Operationen hier im Nu, bewußt und unbewußt zu vollziehen sind: dies alles

---

1) Trendelenburg, Vorrede zur 2. Aufl. der Erläuterungen zu den elementa logices Aristoteleae.

2) Vergl. Weißenfels, Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1892, S. 721. Dettweiler a. a. O. S. 45 Anm. polemisiert gegen diese Ansicht eines hervorragenden, theoretisch wie praktisch gleich bewährten Fachmannes, ich stimme ihr von Herzen zu und lege auf die Arbeiten dieses unermüdlichen Vorkämpfers für das alte, d. h. rationelle Verfahren im Lateinunterricht größeres Gewicht als auf die unerprobten Neuerungen, deren Fiasko schon spürbar wird (s. Anm. S. 115). Ich habe mit vielen Kollegen auch die umgekehrten Erfahrungen gemacht als Dettweiler, in dessen Schulleben „Noten wie: Latein mündlich bezw. Lektüre ungenügend, schriftlich im ganzen gut" seit langen Jahren nichts Unerhörtes sind. Die Reife eines Schülers zeigt sich zwar nicht allein in der Fähigkeit, lateinische Extemporalien zu schreiben, aber wer das bißchen Latein, das heutzutage noch verlangt wird, nicht schreiben kann, der genügt den Anforderungen des Gymnasiums nicht.

3) So Planck, Professor am Realgymnasium in Stuttgart, in dem ausgezeichneten Büchlein: Das Lateinische in seinem Recht als wissenschaftliches Bildungsmittel (Wiesbaden 1890). Die Schrift „unternimmt es, an der Hand einer eingehenden, methodischen Vergleichung alter und moderner Sprachen, insbesondere des Lateinischen und Französischen, den Nachweis zu liefern, daß und warum für die sprachliche Ausbildung und für die wissenschaftliche Vorbildung der Jugend die alten Sprachen wertvoller sind als die modernen".

brauche ich Ihnen, meine Herren Kollegen, nicht auseinanderzusetzen. Wir haben an diesen Übungen eine wissenschaftliche Propädeutik in eminentem Sinne.

Dasselbe ist nun freilich auch bei einer gründlichen Lektüre der Fall. Aber erstens ist das Übersetzen **aus** der fremden Sprache, sofern es auf den Sinn, noch nicht auf den treffendsten Ausdruck ankommt, leichter als das Übersetzen **in** die fremde Sprache, wo nur der eine Ausdruck, die eine Satzbildung, die eine Satzverbindung richtig und zutreffend sein kann: darin gerade liegt ein wichtiges erzieherisches, also sittliches Moment. Zweitens hilft der Lehrer, wenn auch nur durch einen leisen Wink, oder räumt Steine aus dem Wege, wie recht und billig. Ähnlich geht es beim mündlichen Übertragen aus dem Deutschen und bei den häuslichen Skripta, wo Lexikon und Grammatik hülfreich zur Hand sind und sein sollen. Auf sich selbst allein steht der Schüler beim Extemporale; darum gebe ich diesem den Vorzug, ohne den Wert der anderen Leistungen zu verkennen oder zu schmälern. Auf alle Fälle zwingt die Übung, einen deutschen Satz lateinisch wiederzugeben, den Schüler, das schlechthin Richtige, das möglichst Gute zu finden, sich nicht mit dem Halbrichtigen oder zur Not Richtigen zu begnügen.[1])

Die lateinischen Schreibübungen, um diese noch etwas näher ins Auge zu fassen, sind 1. Skripta, d. h. Übersetzungen besonders hergerichteter deutscher Stücke; 2. Übersetzungen deutscher Originaltexte, die Württemberger nennen es Komposition; 3. Aufsätze. Diese sind so gut wie verschwunden; ob und wie oft „gelegentlich eine lateinische Inhaltsangabe lediglich zur Verarbeitung des Gelesenen" hie und da noch gemacht wird, weiß ich nicht. An diesem Fädchen hängt zur Zeit der lateinische Aufsatz, wenigstens im Bannkreise der preußischen Lehrpläne. Wird er sich halten? Läßt er sich durchwintern bis auf bessere Zeiten? Dann müßten allerdings die andern lateinischen Schreibübungen nachdrücklicher und in größerem Umfang betrieben werden. Ich würde es mit Freuden begrüßen; denn ich denke über Wert und Art des lateinischen Aufsatzes ganz wie **Schrader**, **Goebel** u. a.[2]) Das Gefühl, die lateinische Sprache zu beherrschen, bekommen die Schüler nur dann, wenn sie selber Latein schreiben, und zwar ohne eine zugestutzte Vorlage, im freien lateinischen Aufsatz. Von der Komposition nach württembergischem Muster kann in Preußen und seinem Herrschaftsbereich kaum die Rede sein. Dergleichen können wir einfach nicht mehr. Die Württemberger haben im Realgymnasium 74, im humanistischen 81 Wochenstunden zur Verfügung, und wir nur 65, davon 3 auf Widerruf! Was

---

1) Vergl. O. **Jäger**, Das humanistische Gymnasium und die Petition um durchgreifende Schulreform. Dagegen **Dettweiler** a. a. O., S. 47 f.

2) **Goebel**, Der lateinische Aufsatz, seine Berechtigung und die Art seiner Behandlung. Referat für die 20. Direktoren-Versammlung in der Provinz Westfalen 1881.

Vogel sagt in den Jahrbb. f. Phil. u. Päd. 1891, II, S. 4: die Gymnasiasten müßten deshalb Latein schreiben, damit sie das Gefühl bekämen, **die Sprache zu beherrschen**. Dagegen Dettweiler: dann hätte man nimmer den lateinischen Aufsatz fallen lassen dürfen. „Denn die wirkliche Herrschaft in dem bezeichneten Sinne zeigt sich doch in dem freien Gebrauch der Sprache, nicht in dem Übersetzen eines mehr oder weniger zugestutzten Textes, bei dem es sich mehr darum handelt, Fehler zu vermeiden als Beherrschung der Sprache zu beweisen. Der heutige Schüler, auch der beste, kommt bei der zeitlichen Einschränkung der Übung ganz gewiß nicht zu diesem stolzen Gefühl, durch ein Exercitium die Herrschaft über die lateinische Sprache darzuthun." Gewiß. Aber eben darum fordern wir unablässig mehr Luft und Raum für lateinische Schreibübungen.

bleibt da übrig als Resignation und Beschränkung auf das Allernotdürftigste? Das Allernotdürftigste ist aber beim Sprachunterricht das Unzulängliche, das nicht Ereignis wird. Fremde Sprachen müssen bis zu einem gewissen Grade der Vollkommenheit gelernt werden, soweit, daß man sie einigermaßen geläufig lesen und schreiben kann. Sonst hat das Studium wenig Wert und Reiz, sonst gleicht der Schüler einem Wanderer, der sich ewig durch Gestrüpp und Dornen hindurcharbeitet, ohne jemals auf einen geebneten Waldweg, geschweige denn auf eine sonnige Höhe zu gelangen. In diese traurige Lage sind die Schüler der oberen Klassen versetzt. Es wird von ihnen mehr verlangt, als sie leisten können. Die Zielforderungen sind im wesentlichen dieselben geblieben, die Unterrichtsstunden bedeutend vermindert, der ganze Betrieb von unten auf geschwächt und unwirksamer geworden. Den Zweck wollen ohne die zweckdienlichen Mittel, das Ziel setzen ohne den Weg dahin zu führen, von der Jugend verlangen, wozu man sie nicht hinlänglich ausrüstet und befähigt, ist eine Grausamkeit und führt sie in allerlei sündhafte Versuchungen.

Entschuldigen Sie, daß mich mein heißes Herz fortgerissen hat. Ich wollte nur sagen: wir müssen uns, wie die Dinge einmal liegen, auch in den lateinischen und griechischen Schreibübungen auf Texte beschränken, die mehr oder minder eng an den jeweiligen Schriftsteller angelehnt sind und deren Ausarbeitung der Lektüre unmittelbar oder mittelbar zu gute kommt. Etwas mehr aber als üblich kann auch in den engen Schranken der geltenden Lehrordnung wohl geschehen, und von nun an spreche ich lauter fromme Wünsche als ein rechter Optimist aus.

Ihr Schul- und Geheimräte, gebt Lehrfreiheit und macht die Verheißung der Dezemberkonferenz zur Wahrheit! Gestattet, daß wir auch in Obersekunda und Prima griechische Extemporalien schreiben und in jeder Woche in jeder Klasse ein lateinisches Skriptum, zumeist in der Klasse, doch zuweilen auch im Hause anfertigen lassen. Im Griechischen wird alle vierzehn Tage ein Skriptum in der Klasse genügen. Man kann auch, wie Wendt und Uhlig empfehlen, in Prima eine halbe bis dreiviertel Stunden im Anschluß an Gelesenes griechisch etwas niederschreiben lassen: so spart man sich die grammatischen Repetitionen und fördert die Lektüre auf dem kürzesten und sichersten Wege. Gebt Freiheit! Practica est multiplex.

Dafür könnten wegfallen die langen häuslichen Rechenaufgaben und großen mathematischen Ausarbeitungen; wegfallen die regelmäßigen schriftlichen Übersetzungen aus den fremden Sprachen, die nur etwa vierteljährlich als Probeleistungen beizubehalten wären; wegfallen endlich die sogenannten kleineren stilistischen Arbeiten, die überhaupt nicht in die lateinischen und griechischen, französischen und englischen, sondern in die deutschen Stunden gehören, wo sie durch Behandlung von Themen aus den fremden Sprachen diesen und der deutschen zugleich nützlich werden.

Erfüllten sich diese Wünsche, so wäre wenigstens etwas erreicht; mehr freilich noch, wenn wir in allen Klassen eine lateinische und von Obersekunda an eine griechische Stunde mehr bekämen. Warum soll ich das nicht wünschen, selbst um den Preis einer obligatorischen Spielstunde? Wir hätten dann 74 Lateinstunden die Woche, gerade soviel als das Stuttgarter Realgymnasium (das humanistische

hat 81!) und 39 griechische, drei weniger als vor 1882 und immer noch eine weniger als vor 1892. Sie sehen, wie genügsam ich bin!

Eins ist allerdings wichtiger als alles andere: daß die Lehrer Latein und auch ein wenig Griechisch schreiben können.

Und hier möchte ich die Herren Universitätsprofessoren dringend bitten, sich freundlich zu uns Gymnasiallehrern zu neigen. Wenn sie da anfangen wollten, wo wir aufhören müssen, so gereichte das ihnen und uns, am meisten aber den Studierenden zum Vorteil. Warum wollen sie nicht auch Schulschriftsteller schulmäßig, d. h. vorbildlich für den künftigen Gymnasiallehrer, interpretieren, wissenschaftlich natürlich, aber nicht hyperkritisch, nicht zur Beförderung des Spezialistentums? Warum wollen sie die jungen Männer nicht auch zu lateinischen und griechischen Schreibübungen fleißig anhalten und anleiten? Es geschieht wohl hier und da, aber sollte, meine ich, allgemeiner, systematischer, mehr im Anschluß an das Gymnasium geschehen. Professoren sind doch auch Lehrer, so zu sagen. Der Staat, welcher sie anstellt und besoldet, darf verlangen, daß sie die Jugend mit zum Staatsdienst vorbereiten. Berücksichtigen sie bereitwillig die Bedürfnisse der höheren Schulen, so kommt ihnen das wieder zugute. Schicken sie uns tüchtige Kandidaten, so schicken wir ihnen tüchtige Studenten, vielleicht sogar solche, die ein griechisches Plusquamperfektum zu bilden imstande sind. Können sich die Herren aber nicht entschließen, von den ätherischen Höhen der reinen Wissenschaft in den Staub des Schullebens herabzusteigen, so wünschte ich, daß die zwei Jahre des Vorbereitungsdienstes auch dazu verwandt würden, die philologische Ausrüstung der Kandidaten zu vervollständigen. Mit der didaktischen Kunst allein werden wir es nicht zwingen. Beherrschung des Lehrstoffs, wissenschaftliche Tüchtigkeit ist und bleibt das A und das O jedes gedeihlichen Unterrichtens. Lateinschreiben ist eine feine Kunst, eine Hochschulkunst; nur wenige bringen sie mit von der Hochschule. Ich will nichts ausplaudern und niemand anklagen. Aber wieviel Wissen, wieviel auf Wissenschaft gegründetes Können erfordert wird, um lateinische und griechische Arbeiten auch nur zu korrigieren, um ferner solche Vorlagen auszuarbeiten, die aus gutem Deutsch ein wirkliches Latein ergeben, um endlich, ich wiederhole, ein Latein zu schreiben, das musterhaft ist und mit ansteckender Kraft wirkt: das alles kennen Sie aus Erfahrung zur Genüge.

Meine verehrten Herren, es ist ja sehr erfreulich, daß der preußische Kultusminister in einer besondern Verfügung sich gegen Scheinleistungen ausgesprochen und den Wert der lateinischen Schreibübungen als selbständiger Leistungen betont hat.[1]) Aber selbst den besten Verfügungen wohnt eine lebenerweckende Kraft nicht inne, und ohne die Gewährung bescheidener Wünsche werden sie wenig helfen.

---

1) Im Juniheft des Centralblattes vom Jahre 1897, S. 432. Ich interpretiere die Ministerialverfügung wie Loeber, Zeitschrift f. d. G. W. 1898, S. 353 ff., dem ich auch sonst zustimme, nicht wie Lange, Lehrproben und Lehrgänge, 58. Heft, 1899, S. 45 ff.

Ganz meinen Gedanken entspricht das Hamburger Programm (1882) von Hermann Genthe: Grammatik und Schriftstellerlektüre im altsprachlichen Unterrichte.

Endlich erwähne ich — last not least — die mir vom Verfasser freundlichst übersandte Schrift: Ἡ τῶν ἡμετέρων μαθητῶν γραμματικὴ ἀβεβαιότης ἐν ταῖς ἀρχαίαις γλώσσαις

Studia facilius oppresseris quam revocaveris. Täuschen wir uns nicht! Die Fundamente des Baues sind erschüttert. Dennoch — kämpfen werden wir ohne Wanken, auf daß unser deutsches Gymnasium bleibe oder wieder werde, was es seinem Namen und Wesen nach sein soll: „eine geistige Ringerschule, geadelt durch das Studium der Alten".

Der Inhalt dieser Ausführungen ist nachträglich von dem Herrn Vortragenden in folgende Sätze gefaßt:

Voraussetzungen.

1. Infolge der neuen preußischen Lehrpläne sind überall da, wo diese Lehrpläne herrschen, die Leistungen der Schüler in den alten Sprachen zurückgegangen.

2. Schuld daran ist nicht nur die Verminderung der Stundenzahl, sondern auch die Einschränkung der Grammatik und der grammatischen Übungen, namentlich auf der Oberstufe.

3. Die Lektüre steht allerdings im Mittelpunkte des Unterrichts. Aber eine gründliche und verständnisvolle Lektüre ist ohne sicheres grammatisches Wissen und Können unmöglich.

Forderungen.

4. Wie die Grammatik, so haben die Schreibübungen der Lektüre zu dienen.

5. Damit sie diesen Dienst mit Erfolg leisten können, sind sie nachdrücklich und in weiterem Umfange, als jetzt üblich oder gestattet ist, zu betreiben: sie sind bis auf die oberste Stufe fortzusetzen und haben die gesamte Prosalektüre zu begleiten.

6. Im Lateinischen erscheint ein wöchentliches Skriptum auf allen Klassenstufen als wünschenswert, im Griechischen auf den oberen Stufen ein zweiwöchentliches als genügend. Doch sind Zahl und Gestaltung der Schreibübungen wie auch der mündlichen Übersetzungen frei zu geben.

7. Die schriftlichen Arbeiten dürfen sich an Gelesenes nicht so eng anlehnen, daß sie „fast nur" Rückübersetzungen, gedankenlose Gedächtnisübungen und Scheinleistungen sind, sondern den Wert selbständiger Leistungen behalten.

8. Recht betrieben, schaffen die schriftlichen oder mündlichen Übersetzungen in die alten Sprachen das lexikalische, grammatische und stilistische Rüstzeug für die Lektüre, schärfen sie durch Handhabung der fremden Sprachformen die Aufmerksamkeit auf das Vorbild und erhöhen die Einsicht in die Erscheinungen, den Bau der Sprache: sie fördern das Verständnis des Schriftstellers auf dem kürzesten und sichersten Wege.

9. Grammatik und grammatische Übungen haben aber auch ihren bleibenden Wert in sich selbst.

10. Es ist dahin zu streben, daß die Schüler der oberen Klassen die Grammatik als ein System begreifen lernen.

καὶ αἱ γραμματικαὶ ἀσκήσεις ὑπὸ Δ. Κ. ΖΑΓΓΟΓΙΑΝΝΗ. Ἀθήνησιν 1898 (Μετατύπωσις ἐκ τῆς Ἀθηνᾶς tom. Ι΄). Prof. Dr. Zangogiannis behandelt unser Thema mit aller Ausführlichkeit und gründlicher Kenntnis der pädagogischen Litteratur. Auch er vertritt den früher wenigstens bei uns selbstverständlichen Satz, daß eine umfangreiche, gründliche und verständnisvolle Lektüre nur auf fester grammatischer Grundlage möglich ist; auch er sieht die Hauptschuld an der grammatischen Unsicherheit der Schüler in dem Mangel der Übung des Übersetzens in die alten Sprachen und empfiehlt deshalb mit allem Nachdruck γραμματικὰς ἀσκήσεις. (Vgl. Hilgard, Humanistisches Gymnasium 1899, I, S. 60.)

11. Die mündliche oder schriftliche Anwendung der grammatischen Regeln verwandelt das gedächtnismäßige Wissen in einen zu jedem Gebrauche disponibeln Besitz.

12. Ein lateinisches Übungsbuch scheint in allen Klassen wünschenswert zu sein, ein griechisches unnötig.

13. Die Exercitien und Extemporalien sind zu pflegen, weil sie schwer sind; denn am Schweren übt sich der jugendliche Geist in Arbeit.

14. Erziehung zu selbsteigener Arbeit, sprachlich-logische Schulung des Geistes wird durch Übersetzungen in die alten Sprachen noch in anderer Weise, doch mindestens in demselben Maße erreicht wie durch Übersetzungen aus den alten Sprachen.

Schluß.

15. Lektüre und Grammatik nebst grammatischen Übungen sind aufeinander angewiesen, beide Seiten der Sprachbetrachtung führen erst zu dem rechten Sprachverständnis und damit zu einer feineren und tieferen Bildung.

Nachdem der Beifall der Versammlung sich in lebhafter Weise geäußert, mahnt Jäger-Köln die Direktoren, sich die nötige Freiheit bei Ausführung der Lehrpläne selbst zu wahren, was, wie sein Beispiel beweise, ihnen den Kopf nicht kosten würde; er erinnert an die klassischen Ausführungen Nägelsbachs, nach denen jede Übersetzung eine intensive Sprachvergleichung sei.

Fritze-Bremen warnt davor, unter den bestehenden Umständen zu viel zu verlangen; es sei doch besser, auf der Oberstufe auf die schriftlichen Übersetzungen in das Griechische zu verzichten. So sei es in Bremen geschehen, und er habe hiermit gute Erfahrungen gemacht. Mündliche grammatische Übungen müßten freilich unter allen Umständen mit der Lektüre Hand in Hand gehen.

Hirzel-Ulm beleuchtet die Verhältnisse in Württemberg; auch nach dem Wegfall des griechischen Skriptums sei dort die Komposition geblieben. Dennoch habe er beobachtet, daß die Fertigkeit der Schüler im Auffassen der Texte zurückgegangen sei. Dem sei nicht etwa durch Verstärkung der schriftlichen Übungen abzuhelfen; er müsse sich doch dahin erklären, daß der Betrieb der Grammatik in zweiter Linie zu stehen habe und daß die Einführung in das antike Leben durch die Lektüre die Hauptsache sei. Dem Rückgange der Leistungen in dieser sei durch ein negatives Mittel abzuhelfen. Er sei zu erklären durch die Überlastung des Gymnasiums mit anderen Fächern; vornehmlich müsse die Zeit, die der Mathematik eingeräumt sei, beschränkt werden.

Lechner-Nürnberg bemerkt, daß auch in Bayern die schriftlichen Übungen bis in die oberste Klasse fortdauern, wenn auch in der Abgangsprüfung nur eine Übersetzung aus dem Griechischen ins Deutsche gefordert werde. Er sei überzeugt, daß durch diese Übungen viel für das Verständnis der griechischen Schriftsteller gewonnen werde. Auch auf den Seminaren der bayerischen Universitäten geschehe vieles für die Ausbildung der Studenten im Griechischschreiben.

Wendt-Karlsruhe erklärt, die Ansicht von Fritze, daß der Fortfall der Über-

ießungen aus dem Deutschen ins Griechische auf den drei obersten Stufen des Gymnasiums nicht zu bedauern sei, nicht teilen zu können. Er beruft sich auf eigene Erfahrungen mit Schülern, die seit einer Reihe von Jahren nach den Vorschriften der sogenannten preußischen „Schulreform" unterrichtet, dann in das Karlsruher Gymnasium eingetreten waren: „Ihnen war nicht nur alle Sicherheit in den grammatischen Kenntnissen sowohl der Formenlehre als der Syntax abhanden gekommen, sondern es fehlte ihnen auch in demselben Maße am Verständnis für die Texte der Schriftsteller; ganz gewöhnliche Vokabeln waren ihnen unbekannt, und in Wendungen und Phrasen, die bei diesen oft wiederkehren und schließlich von allen andern ohne langes Besinnen verstanden wurden, wußten sie sich nicht zu finden. Das einzig sichere Mittel, grammatische Auseinandersetzungen bei der Lektüre möglichst zu vermeiden, besteht darin, daß man durch stete auch schriftliche Anwendung der gelernten Regeln, Formen, Wörter und Redensarten diese im Gedächtnis festhält. Das kostet sehr wenig Zeit und braucht die Zahl der häuslichen Arbeiten nicht zu vermehren, muß aber bis zur Reifeprüfung fortgesetzt werden. Läßt man diese Übungen im Griechischen fallen, so ist man bei der Lektüre in weit höherem Maße zu grammatischen Erläuterungen genötigt."

Auch Zahn-Mörs und Schrader-Halle bestätigen aus langjähriger Beobachtung, daß mit dem Wegfall der schriftlichen Übersetzungen in das Griechische, so von 1834—1856 und wiederum seit 1882, die Fähigkeit im Lesen zurückgegangen sei, während sie nach den Lehrplänen von 1856, die diese Übungen wieder eingeführt hätten, sichtlich zugenommen habe.

Fügner-Hannover hebt hervor, daß die Schwierigkeiten für einen Lehrer in überfüllten oberen Klassen besonders groß seien, zumal wenn man von der Erlaubnis, eine 7. Lateinstunde anzusetzen, keinen Gebrauch gemacht habe. Es sei dies z. B. in Hannover aus Gründen unterlassen, die nicht so ohne weiteres von der Hand zu weisen seien, denn Lehrer wie Schüler seien ohnehin schon sehr stark in Anspruch genommen. Trotzdem müsse auch an solchen Anstalten daran festgehalten werden, daß die schriftlichen Arbeiten nicht zu leicht gestellt würden und namentlich nicht zu Retroversionen ausarteten. Vielleicht empfehle sich konsequente Beschränkung auf die Einübung des einfachen historischen Stiles nach Cäsarischem Vorbilde. — So sehr er im allgemeinen mit den Ausführungen des Referenten übereinstimme, so vermisse er doch in ihnen einen kräftigen Hinweis auf die Unklarheit in den Bestimmungen der preußischen Lehrpläne, die einerseits vom lateinischen Unterricht sprachliche und logische Schulung verlangen, andererseits aber in den oberen Klassen fast nur Retroversionen des Gelesenen anraten. Auch einige Mitteilungen aus der Praxis darüber, wie auch jetzt noch der Wichtigkeit des Lateinschreibens Rechnung getragen werden könnte, hätte er gern vom Herrn Referenten oder andern erfahrenen Fachgenossen vernommen.

Fritze-Bremen bemerkt schließlich, daß er durchaus kein Feind der bezeichneten schriftlichen Arbeiten sei, sondern nur Bedenken habe, ob es noch möglich sei, beides, Grammatik und Lektüre, erfolgreich zu betreiben; er halte es unter den obwaltenden Umständen für geraten, wenigstens das eine mit Nachdruck zu behandeln.

Alsdann ergriff Prof. Dr. Fritze aus Bremen das Wort zu folgendem Vortrag[1]) über:

Das sogenannte Reformgymnasium.

„Die Aufgabe der Schule ist es, ihren Zöglingen eine allgemeine Bildung zu geben, die sie befähigt, sich im Leben zurechtzufinden und sich auf Grund der erworbenen Kenntnisse dem besonderen Fache zuzuwenden, innerhalb dessen sie später eine bestimmte Berufsthätigkeit ausüben wollen. Die Schule hat demnach noch keine spezielle Fachkenntnis zu vermitteln, sondern nur den Grund für eine solche zu legen; sie hat darum alle besonderen Nützlichkeitsbestrebungen von sich fern zu halten und vielmehr nur ein allgemeines Ziel ins Auge zu fassen, wie es durch die natürlichen großen Unterschiede zwischen den verschiedenen Thätigkeitsgebieten, in die sich das Leben der Erwachsenen gliedert, gegeben wird. Darnach tritt, soweit es sich nicht um diejenige allgemeinste und einfachste Ausbildung handelt, welche die Volksschule gewährt, eine Scheidung in zwei Klassen von Schulen ein, nämlich in eine, bei der es vorzugsweise auf die Vorbildung für einen praktischen Beruf im engsten Sinne abgesehen ist, und in eine andere, die für diejenigen Berufsarten vorbereitet, die ihre Thätigkeit auf der Grundlage einer theoretischen, wissenschaftlichen Erkenntnis aufbauen; diese beiden Klassen von Schulen sind, wenn man dafür die heute üblichen Bezeichnungen anwenden will, die Real- und Oberrealschule und das humanistische Gymnasium.

Wenn wir nun freilich heutzutage in Deutschland noch eine dritte Art von Schulen besitzen, die Realgymnasien, so ist von dieser doch zu sagen, daß sie gewissermaßen nur durch einen Irrtum der deutschen Schulverwaltungen entstanden ist. Da das Leben mit der Mannigfaltigkeit seiner Gestaltungen der erwähnten einfachen Teilung in zwei Arten zu widerstreben scheint, da eine Reihe von praktischen Berufsarten sich nicht ganz mit der Vorbildung durch die Real- oder Oberrealschule zufrieden geben will, sondern auf eine etwas tiefere Unterweisung Wert legt, so hätte man diesem berechtigten Verlangen durch eine rechtzeitige Modernisierung des humanistischen Gymnasiums, durch die Herstellung einer solchen Form, wie es sie etwa heute erhalten hat und wie sie mir am besten durch unser hiesiges Gymnasium mit seinem ihm allein eigenen zehnjährigen Lehrkursus verwirklicht zu sein scheint, und durch die Schaffung von ständigen Einrichtungen, die den Übergang von der einen Schulart zur anderen erleichtern, entgegenkommen sollen; statt dessen hat man, als es dazu Zeit war, also etwa vor vierzig Jahren, mit der Reform des Gymnasiums gezögert und dafür die unglückliche Konzession des Realgymnasiums gemacht; das muß nun, und zwar durch seine eigene Schuld, denn aus den Reihen seiner Lehrer ist einer rechtzeitigen Umgestaltung ein bedauernswerter Widerstand entgegengesetzt worden, auch das Gymnasium büßen; weil man sich zu spät und zu widerwillig zu den notwendigen Änderungen verstanden hat, ist man der Gegenstand der lebhaftesten und zum Teil thörichtsten Anfeindungen geworden, hat man die Beschlüsse der Berliner Konferenz über sich ergehen lassen müssen

1) Er wurde schon im „Bremer Tageblatt“ vom 26. Sept. veröffentlicht; zu seiner Wiedergabe an dieser Stelle haben der Verf. und die Redaktion dieser Zeitung ihre Genehmigung gegeben.

und hat heute insbesondere mit dem Gespenste des sogenannten Reformgymnasiums zu kämpfen.

Ein ausgeführtes Bild derjenigen Form des humanistischen Gymnasiums, die nach meiner persönlichen Überzeugung den meisten inneren Halt hat und auf einen längeren Bestand Anspruch machen kann, mit allen ihren Einzelheiten zu entwerfen, ist mir im Rahmen dieses Vortrags nicht möglich; ich hebe nur als ihre entscheidende Voraussetzung die vom Anfange bis zum Ende erfolgende Erteilung des Unterrichtes in den beiden alten Sprachen heraus und kann außerdem nur wiederholen, daß mir das heutige humanistische Gymnasium, manche einzelne Wünsche für Änderungen in didaktischer und methodischer Hinsicht vorbehalten, auf dem rechten Wege zu sein scheint; in dieser Erklärung liegt denn auch zugleich die andere, daß ich die Idee des Reformgymnasiums für verfehlt halte, mag es nun dem Frankfurter Muster folgen oder sich auf eine Gabelung in verschiedene Anstalten von Obersekunda oder Unterprima an beschränken. Es sei mir nun gestattet, diese Behauptung näher zu begründen.

Darf man freilich überhaupt verständigerweise heute schon über das Reformgymnasium reden? Noch hat kein einziges Reformgymnasium seinen Weg ganz zurückgelegt, noch hat keines die mit ihm angestellte Probe ganz bestanden. Darf ferner ich für meine Person, der ich nie einer Lehrstunde in einem Reformgymnasium beigewohnt, nie das Leben in einer solchen Anstalt kennen gelernt habe, über die ganze Einrichtung urteilen? Beide Fragen glaube ich bejahen zu dürfen, weil der Grundgedanke der Reform klar zu Tage liegt und dieser sehr wohl einer theoretischen Erörterung unterzogen werden kann, weil ferner meines Erachtens die Schlüsse, die man aus einer oder aus mehreren Proben ziehen kann, hinfällig sind, sobald sich der Grundgedanke als irrig erweist; denn der Ausfall der Probe hängt von so vielen zufälligen, so vielen äußeren Umständen ab, daß er kein reines Fazit der angestellten Rechnung sein kann, und die Endergebnisse machen sich auch noch keineswegs mit dem Abschlusse eines vollständigen Lehrkursus sichtbar, sondern können, wie das bei allen Schulfragen der Fall ist, erst nach Generationen festgestellt werden; ferner entziehen sich zumal die ungünstigen Seiten des eingeschlagenen Verfahrens zunächst fast ganz der Beobachtung der großen Menge, weil sie hinter der unzweifelhaft erfolgenden Erreichung des äußeren Zieles verschwinden. So ist man denn zu einer theoretischen Erörterung des Grundgedankens und der Grundzüge der Reform vollauf berechtigt. Man ist aber auch geradezu dazu genötigt, weil die Bewegung für die Reform auch nicht erst den Ausfall der Probe abwartet, sondern immer weitere Kreise zieht und damit schon als solche ernste Gefahren heraufbeschwört. Sie schädigt nicht bloß die ruhige Arbeit des humanistischen Gymnasiums, insofern sie die Richtigkeit seines Verfahrens als fraglich hinstellt, ja geradezu leugnet, sondern sie gefährdet auch direkt den Bestand der vorhandenen Gymnasien und droht eine diesen gefährliche und nach unserer Überzeugung überhaupt verderbliche Einrichtung so zu verallgemeinern, daß es bei ihrer weiteren und unangefochten bleibenden Verbreitung schwer sein dürfte, den angerichteten Schaden wieder gut zu machen. An manchen Orten trägt man sich schon jetzt,

obgleich es ein Experiment und als solches zugleich eine recht kostspielige Sache ist, mit dem Gedanken, ebenfalls ein Reformgymnasium einzurichten, und es ist daher die Pflicht aller anders Denkenden, der Gefahr entgegenzutreten und sie womöglich abzuwenden.

Wenn ich mich nunmehr der eigentlichen Erörterung zuwende, so muß ich von vorn herein bekennen, daß ich nichts Neues zu sagen vermag, sondern mich durchweg in dem Gedankenkreise bewege, in welchem sich alle diejenigen bewegt haben, die sich bisher gegen das Reformgymnasium ausgesprochen haben; da ist natürlich in erster Linie der Geh. Rat Uhlig zu nennen; außerdem erwähne ich nur noch als die allerneueste Äußerung die scharfsinnige und scharfgefaßte Bekämpfung der Reform durch den Direktor des hiesigen Gymnasiums, Oskar Henke, in seiner jüngst erschienenen Schrift „Schulreform und Stenographie“. Die Berechtigung meinerseits, in dieser Versammlung wieder über den Gegenstand zu sprechen und die verehrten Anwesenden womöglich zu einer Beschlußfassung in meinem Sinne zu veranlassen, entnehme ich nur aus der eben gekennzeichneten Gefahr, aus einer langjährigen schulmännischen Erfahrung und aus dem Umstande, daß ich viel über diese Fragen nachgedacht und einzelne meiner Gedanken auch schon in zwei kleinen Abhandlungen, einem bereits im Jahre 1872 in den „Preußischen Jahrbüchern“ veröffentlichten Aufsatze „Zur Reform des höheren Schulwesens“ und einem 1895 abgegebenen Gutachten, ob es sich empfehle, an die Stelle des zehnjährigen Gymnasialkursus in Bremen einen neunjährigen zu setzen, niedergelegt habe.

Das Reformgymnasium ist schädlich — so behaupte ich erstens —, weil es den humanistischen Charakter des Gymnasiums zerstört. Eine theoretische, wissenschaftliche Erkenntnis (die Bildung des Gemütes, der Phantasie und des Willens lasse ich hier bei Seite) muß eine philosophische und eine historische Grundlage haben. Die philosophische Grundlage kann sie auf der Schule nicht durch die Bekanntschaft mit den verschiedenen Systemen der Philosophie und deren geschichtlicher Aufeinanderfolge erhalten; diese Bekanntschaft zu vermitteln, ist die Aufgabe der philosophischen Wissenschaftslehre, wie sie die Universität bietet; die Schule kann sich mit ihr ebensowenig beschäftigen, wie mit den Gegenständen der anderen Wissenschaften; sie kann auch hier nur propädeutisch verfahren und es sich nur angelegen sein lassen, den philosophischen und wissenschaftlichen Sinn auszubilden. Diesem Zwecke soll die Behandlung aller einzelnen Unterrichtsgegenstände dienen; überall soll philosophisch verfahren, d. h. dem Ziele zugesteuert werden, daß die Lernenden nicht bloß mechanisch ein Wissen aufnehmen, sondern die Dinge so kennen lernen, daß sie sie auf der letzten Stufe des Unterrichts in ihrem Zusammenhange erfassen und in der gewonnenen Erkenntnis eine Erkenntnisnorm besitzen. So sollen die Mathematik und die Naturwissenschaft den Lernenden das mathematische, das naturwissenschaftliche Gesetz begreiflich machen, sollen die geschichtlichen Disciplinen den Zusammenhang des historischen Werdens vorführen, sollen vor allem die Sprachen, und insbesondere wieder die alten Sprachen, das Ausdrucksmittel des Geistes als ein organisches, unter dem Einflusse des Denkgesetzes entstandenes und sich immer weiter gestaltendes Gebilde begreifen lehren. Wenn so alle einzelnen Teile des Gymnasial-

unterrichtes zu diesem Zwecke zusammenwirken sollen, so müssen doch die alten Sprachen dabei eine besonders bevorzugte Stellung einnehmen; ihnen kommt ein besonderer Anteil bei der formalen Schulung des Geistes, bei der Entwickelung der Denkfähigkeit zu. Den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, denen Professor Baumann in einem auf der Naturforscherversammlung in Düsseldorf 1898 gehaltenen Vortrage und ganz neuerdings der deutsche Naturforscher- und Ärztetag diese Aufgabe in erster Linie zuweisen wollen, ist nicht jene reiche Mannigfaltigkeit der sprachlichen Erscheinungen eigen, ihre Gebilde sind starrer und entbehren der individuellen Lebendigkeit, sie sind fertige, keiner Veränderung fähige und keiner Innerlichkeit teilhaftige Erzeugnisse der Natur, deren Verwendung nach mechanischen Gesetzen erfolgt; die Sprache dagegen erzeugt sich, selbst wenn sie in einem fertigen Gebilde vorliegt, für den Hörer noch immer wieder neu, und die Übungen in der Sprache, die Übertragungen der Gebilde der einen Sprache in eine andere, geben dem Geiste eine weit reichere Nahrung, entwickeln seine Anlagen in weit größerer Mannigfaltigkeit, als dies die mathematischen Sätze oder die Vorführungen naturwissenschaftlicher Erscheinungen zu thun vermögen. In erster Linie also (nicht ausschließlich) vermag demnach der Sprachunterricht den Geist zu bilden, aber der Weg kann nur langsam und mit einer ganz allmählichen Steigung durchmessen werden.

Der Sprachunterricht d. h. der Unterricht in einer fremden Sprache (denn erst die Vergleichung läßt auch die Bedeutung der Gebilde der eignen Sprache erkennen) muß deshalb so früh als möglich beginnen, und dies auch aus dem Grunde, weil der kindliche Geist in den früheren Stadien noch garnicht im Stande ist, einen komplizierteren Wissensstoff zu verarbeiten, weil er zunächst erst aufnahmefähig gemacht, erst formal geschult werden muß; aller Unterricht in wissenschaftlichen Fächern ist vor einem gewissen Lebensalter vergeblich und unnütz und hat erst dann Wert, wenn der Geist durch einen längeren Sprachunterricht dafür fähig gemacht worden ist. Jahre lang dauernde, stetig fortgesetzte Übung an sprachlichen Erscheinungen kann dem Geist allein die rechte Vorbereitung für eine höhere, theoretische Erkenntnis geben, kann ihn wissenschaftlich, philosophisch denken lehren.

Und welche Sprache eignet sich nun am besten für diesen Unterricht? Ohne alle Frage die lateinische. Die Thatsache, daß die alten Sprachen frühere und deshalb einfachere Erzeugnisse des menschlichen Geistes sind, als die modernen, sagt allein genug zu ihrer Empfehlung; sie sind leichter und klarer als die neuen Sprachen; ihre Formen sind sinnlicher und übersichtlicher ausgeprägt; ihre Logik ist eine strengere und weniger durch die irrationalen Elemente, die natürlich jeder Sprache anhaften, unterbrochene. Und was von der griechischen und der lateinischen Sprache zusammen gegenüber den modernen gilt, hat auch wieder insbesondere für die lateinische Sprache der griechischen gegenüber Geltung. Die lateinische Sprache ist dem deutschen Idiom weniger verwandt als die griechische; dies macht ihre erste Erlernung leichter, durch den stärkeren Gegensatz heben sich ihre Formen dem Lernenden leichter ab. Daß der Lateinunterricht bei neunjährigen Knaben nicht nur nicht auf Schwierigkeiten stößt, sondern für sie und den Lehrer zu einer Freude werden kann, ist jedem Philologen bekannt, und es würde auch keiner auf den

Gedanken kommen, das Französische an die Stelle des Lateinischen zu setzen, wenn der Beginn mit jenem sich nicht durch andere Gründe, von denen später zu reden sein wird, zu empfehlen schiene. Von dem Standpunkte aus, daß das Gymnasium eine formale Schulung, die Grundlage des wissenschaftlichen Denkens geben soll, ist also unbedingt an dem frühen Beginn des Lateinischen festzuhalten.

Auch äußere Gründe sprechen dafür. Die Beschäftigung mit den neueren Sprachen wird dadurch erleichtert, daß wir mitten zwischen den Völkern wohnen, die sie sprechen; deshalb erfordert ihre Aneignung eine geringere Arbeit, wenigstens bis zu dem Maße des gewöhnlichen Gebrauches, wenn auch nicht bis zu dem der eigentlichen Spracherkenntnis. Dagegen brauchen wir bei den alten Sprachen eine längere Zeit, um eine einigermaßen genügende Herrschaft über sie zu gewinnen um mit Nutzen und Freude ihre Schriftsteller zu lesen und in ihre Gedanken- und Lebenswelt einzudringen; das reiche Gedächtnismaterial, das in ihnen zu bewältigen ist, lernt sich besser in den Tagen der Kindheit und muß durch eine lang anhaltende Übung befestigt werden, wenn eine wirkliche Freiheit in der Benutzung entstehen soll; wer gelegentlich junge Leute von einem höheren Lebensalter in eine alte Sprache eingeführt hat, weiß, daß sie es, mochten sie auch noch so begabt sein, meistens kaum oder doch nur mit großer Mühe zu derjenigen Sicherheit brachten, wie sie die gewinnen, die schon als Kinder in diese Sprachen eingeführt werden.

Diesen Hinweis auf die Schwierigkeit der Erlernung der alten Sprachen und auf die Notwendigkeit eines längeren Zeitraumes dafür wolle man nicht eines Widerspruches gegen das, was soeben erst von der größeren Leichtigkeit und Klarheit der alten Sprachen gesagt worden ist, zeihen! Bei der Erlernung von Sprachen handelt es sich allemal um ein Doppeltes: um die Einführung in die eigentliche Sprachform als solche und um die Erfassung der durch die Sprachform ausgedrückten Gedankenwelt, des in der Sprache niedergelegten Ideenschatzes, des aus der Sprache zu uns redenden Volksgeistes; dieses zweite Moment ist es, was bei den alten Sprachen, weil sie die Ausdrucksformen für eine zwar einfachere, aber den heutigen Menschen, gerade wenn er reifer wird, fremder anmutende Weltanschauung sind, die langsame Verarbeitung notwendig macht; bei den modernen Sprachen haben wir es eben im wesentlichen nur mit Sprachen, bei den antiken zugleich mit der Aufnahme einer uns zunächst fremd erscheinenden Epoche aus dem Geistesleben der Vergangenheit zu thun. Darnach ist also auch für die Lektüre der alten Schriftsteller (und diese will doch das Reformgymnasium auch pflegen) eine längere Vorbereitungszeit eine Voraussetzung, die auch beim Griechischen, bei dem es uns doch besonders an einer gründlichen und doch auch reichen Lektüre liegen muß, ausdrücklich zu betonen ist. Daß aber das Gymnasium besonderen Wert auf die Lektüre der antiken Schriftsteller in den oberen Klassen legt, hat darin seinen Grund, daß eine theoretische, wissenschaftliche Erkenntnis auch eine historische Grundlage haben muß.

Wer sich eine höhere allgemeine Bildung erwerben will, muß eine deutliche Vorstellung von dem Wege gewinnen, auf dem die heutige Welt zu dem geworden ist, was sie ist. Das griechische und das römische Volk haben nun aber bekannt-

ich neben dem Christentume den allergrößten Anteil an der Entwicklung der Menschheit gehabt, und es ist überflüssig, davon noch viel in dieser Versammlung zu reden. Nur ein Umstand ist ausdrücklich hervorzuheben, auf den der besondere Wert dieser beiden Völker für die Bildung des heutigen Geschlechtes zurückzuführen ist: das ist die geradezu typische Bedeutung dessen, was sie auf ihrer Kulturstufe errungen haben, so daß es ein dauernder Besitz für die Menschheit geblieben ist. Wer das reiche und in vieler Beziehung geradezu verwirrende Leben der modernen Welt verstehen will, kann die Typen des staatlichen, des sozialen, des künstlerischen, des wissenschaftlichen Lebens in den Institutionen und Schöpfungen dieser Völker erkennen; was sich Tag für Tag im modernen Leben vollzieht, ist nur eine, allerdings reichere und kompliziertere, Wiederholung der politischen, sozialen, künstlerischen und wissenschaftlichen Vorgänge in dem Leben der Völker des Altertums. Gewiß sind die modernen Völker hinsichtlich des Reichtums und der Mannigfaltigkeit ihrer Kultur den antiken überlegen, aber doch nur, weil sie die jüngeren sind und von jenen älteren gelernt haben; gewiß haben sie vor jenen eine klarere und bewußtere Erkenntnis des Weltzusammenhanges und der Aufgaben der Menschheit voraus, und die allmähliche Entwickelung des Christentums von seinen ersten, so zu sagen auf eine kindliche Phantasie berechneten Erscheinungsformen zu der reineren Herausbildung seines eigentlichen Kernes, wie sie sich namentlich in den letzten Jahrhunderten vollzogen hat, hat daran ihren bedeutsamen Anteil; aber anderseits ist bei der Erweiterung der Thätigkeit des Weltgeistes, wenn ich so sagen darf, und ihrer Erstreckung auf die sämtlichen Kulturvölker der Erde das Leben viel weniger übersichtlich und verständlich geworden, die Mannigfaltigkeit der Lebensgestaltungen erschließt sich der Betrachtung weit schwerer, und die Kernpunkte für das Urteil sind schwerer zu finden. Darum muß sich die Menschheit immerfort aufs neue auf ihren Entwicklungsgang besinnen und muß jeder einzelne Mensch, wenn er seine eigene Zeit verstehen will, sich nicht bloß von den Fortschritten in der Bewältigung der Naturkräfte, welche die Menschheit gemacht hat, unterrichten lassen, sondern für sich selbst den Bildungsgang der Menschheit noch einmal durchmachen und die ihm zu nahen und sich ihm deshalb verwirrenden Züge der Gegenwart aus den einfacheren, typischen Vorgängen der Vergangenheit und insbesondere aus den historisch klar in ihrer Litteratur für alle Zeiten gestalteten Errungenschaften der beiden großen Völker des Altertums verstehen lernen. Unser modernes religiöses, auf dem Boden des Christentums erwachsenes Leben hat Entfaltungen von einer Tiefe und Höhe aufzuweisen, mit denen sich die des antiken, noch nicht zum Bewußtsein der allgemeinen Gotteskindschaft durchgedrungenen Lebens nicht entfernt messen können, aber sind nicht selbst auf diesem Gebiet z. B. in der Platonischen „Apologie“ oder im „Euthyphron“ oder im „Phaidon“ Grundlinien gezogen, an denen wir unserem Empfinden so gut, wie an den Sprüchen des Evangeliums, wie an ewigen Normen die Richtung anzuweisen vermögen? Unser staatliches und unser soziales Leben vollzieht sich auf viel weiteren und umfangreicheren Gebieten und unter viel verwickelteren Verhältnissen, als bei den Griechen und Römern, aber die Leichenrede des Perikles, die Philippischen Reden des Demosthenes und die ebenso genannten

Reden des Cicero spiegeln unter einfacheren Verhältnissen dieselben Gegensätze wieder, die heute das äußere und das innere Leben der Staaten beeinflussen, und stellen für den Einsichtigen so deutliche und verständliche Maximen auf, daß manche moderne politische Doktrin ihnen gegenüber ihren Nimbus, ihren Unfehlbarkeitsschein verliert. Unsere schöne Litteratur hat eine Fülle von Erscheinungen gezeitigt, aber ihre Grundformen sind dieselben geblieben, welche die Griechen für alle Zeiten gefunden, ein für alle Mal für die Menschheit festgestellt haben, und selbst die innere Entwickelung von einer Epoche zur anderen, die ewige Wiederkehr des Kampfes zwischen Romanticismus und Naturalismus, das Eintreten der Zersetzung nach den im Klassicismus erreichten Höhepunkten, finden für den aufmerksamen Beobachter ihre Erklärung in den gleichen Vorgängen des griechischen Altertums; wer begriffen hat, wie Euripides der Nachfolger des Aischylos und des Sophokles sein konnte, der versteht auch, wie Kleist und Grillparzer und Hebbel bis auf Sudermann und Hauptmann auf Lessing und Goethe und Schiller folgen konnten. Die moderne philosophische Forschung hat die Welt- und Geistesprobleme von den verschiedensten Seiten her zu lösen gesucht, aber wiederholen ihre einander entgegengesetzten Schulen und Richtungen nicht vielfach dieselben Kämpfe, die schon im Altertume durchgefochten sind, und sind nicht, was wesentlicher ist, die Grundmaximen für die Wege, welche der wissenschaftliche Erkennungsdrang einzuschlagen hat, durch Sokrates und Platon und Aristoteles, um nur diese zu nennen, für alle Zeiten entdeckt worden? Kurz, wohin wir blicken, die wichtigsten Grundgesetze des geistigen Lebens und aller Lebensentfaltung sind bereits von den Griechen und Römern und namentlich von den ersteren als dem eigentlich antiken Volke festgestellt worden, und die Geisteswerke dieser Völker aus dem Bildungsstoffe der heutigen Welt entfernen oder auch nur die Möglichkeit ihrer ausreichenden Wirkung auf unsere heutige Jugend schädigen, heißt unserer Bildung den Lebensatem nehmen, sie des Jungbrunnens, aus dem sie immer wieder neue Kraft gewinnen kann, berauben.

Ein solches geschieht aber, wenn die schulmäßige Beschäftigung mit dem Altertume, wie es im Reformgymnasium der Fall ist, zu einer Nützlichkeitsbestrebung herabgedrückt wird. Denn die hastige, auf wenige Jahre beschränkte Beschäftigung mit den alten Sprachen mutet dem Fassungsvermögen der Jugend zu viel zu und kann dem so unendlich reichen Stoffe noch weniger gerecht werden, als es das heutige Gymnasium, für das wir hier eintreten, werden kann. Auch dieses hat den vielen Anforderungen gegenüber, die es zu gleicher Zeit befriedigen soll (und manche werden vielleicht mit Unrecht gestellt, aber sie sind nicht so leicht zurückzuweisen, weil wir ja nicht in einer Idealwelt leben), einen schweren Stand und kann den alten Sprachen seine Kraft auch nur in einem bestimmt begrenzten Maße zuwenden; auch kann es der Natur der Sache nach, weil es mit jugendlichen Geistern zu thun hat und mit einer bestimmten Zeit seine Thätigkeit abschließen muß, immer nur Muster und Hauptsachen vorführen und wird in der Wirklichkeit nur zu oft von der geraden Bahn abgelenkt und auf die Nebenwege des grammatikalischen Doktrinarismus oder der realistischen Vollpfropfungslust abgezogen; aber wenn es die Beschäftigung mit den alten Sprachen von Anfang an zu seinem Lebenselemente

und zu dem wichtigsten Lebenszwecke der ihm anvertrauten Jugend für ihre ganze Schulzeit macht, dann kann es immer noch die notwendige formale Schulung geben und kann die vorhin skizzierten Grundanschauungen einer historischen Auffassung wenigstens so stark markieren, daß der Jüngling, der sie in sich aufgenommen hat, daran einen Leitfaden für seine ganze spätere Bildung behält. Dies Ziel kann das Reformgymnasium, weil es seine Schüler während ihrer ersten Schuljahre ganz bei einer oder zwei modernen Sprachen festhält und den dadurch schon für die einfache antike Welt zu modern gewordenen und auch mit ihrer Gedächtniskraft nicht mehr ausreichenden Zöglingen eine nach Art eines Dekoktes zurechtgemachte antike Bildung einfiltriert, niemals erreichen. Wenn schon jetzt unsere Gymnasiasten, angesteckt von modernen Ideen und von dem praktischen realistischen Zeitgeiste, wie sie sind, sich mitunter in den oberen Klassen (denn nur in diesen tritt, wohl auch infolge von allerlei Mißgriffen und weil der Gedanke an das leidige Examen hinzukommt, diese Erscheinung auf) gegen die Beschäftigung mit den alten Sprachen auflehnen, so wird sich eine solche Auflehnung in dem Reformgymnasium noch viel stärker äußern; doch davon wird noch weiter zu reden sein.

Allein kann das Gymnasium die alten Sprachen nicht lehren wollen; das würde sich nicht nur aus äußeren, sondern auch aus inneren Gründen verbieten. Es treten also die neueren Sprachen einschließlich der Muttersprache und das, was ich wohl kurz mit dem Ausdruck Wissenschaften bezeichnen darf, hinzu. Von den neueren Sprachen brauche ich nichts weiter zu sagen, da ihre besten Wirkungen denen der alten Sprachen nahe kommen; auch will ihnen ja das Reformgymnasium eine so starke Zeit widmen, daß man nicht besorgt zu sein braucht, daß sie bei ihm um ihr Recht verkürzt werden. Aber bei den Wissenschaften muß dieser letztere Fall eintreten. Alle historischen oder mathematisch-naturwissenschaftlichen Wissensgegenstände können erst bei einem gewissen Alter des jugendlichen Geistes Eingang in ihn finden; erst wenn der Geist durch die sprachliche Schulung reifer geworden ist, kann er mit einem wirklichen Nutzen den in jenen Fächern zur Darbietung gelangenden Wissensstoff aufnehmen, verarbeiten und sich zu eigen machen; der Lehrplan der oberen Klassen muß also dafür den nötigen Raum gewähren, oder diese Fächer werden über Gebühr eingeschränkt, oder die Lernenden werden überbürdet. Das heutige Gymnasium kann, zumal wenn es sich, was ich allein für richtig halte, von vornherein auf einen zehnjährigen Kursus einrichtet, den wissenschaftlichen Fächern zur rechten Zeit denjenigen Raum lassen, den sie bei vernünftiger Einrichtung und unter Zurückdrängung maßloser und unberechtigter Ansprüche einnehmen dürfen; es braucht sie weder, um später für die alten Sprachen mehr Platz zu gewinnen, zu früh auftreten zu lassen, noch sie, weil ihre Stelle zum Teil von den alten Sprachen in Anspruch genommen wäre, gerade dann zu verkürzen, wenn sie erst recht zu wirken vermögen; es vermeidet somit jene beiden eben erwähnten Gefahren, während das Reformgymnasium diesen nimmermehr entrinnen kann. So wird also auch in dieser Hinsicht der Charakter des humanistischen Gymnasiums durch die sogenannte Reform beeinträchtigt.

Die allgemeine Schädigung des humanistischen Gymnasiums, die darin liegt,

daß das Nützlichkeitsprinzip zu sehr in den Vordergrund tritt, wird leider in unserer praktischen Zeit von vielen kaum als eine solche angesehen werden. Und doch ist für alle Jugendbildung nichts so wesentlich, für die der Jugend der höheren Stände zumal so dringend notwendig, als daß die Jugend in der ihr ja an und für sich gemäßen und natürlichen Anschauung befestigt werde, daß wir hier auf Erden nicht dem gemeinen Nutzen dienen sollen, daß wahrer Nutzen nur der sein kann, der im Einzelinteresse zugleich dem Gesamtinteresse zu gute kommt, daß die höchste Zweckmäßigkeit nur da vorhanden sein kann, wo das Ganze gedeiht, und daß darum auch der Bildungsstoff, an dem wir unsere Stellung in der Welt und unsere Aufgaben in ihr verstehen lernen sollen, in dem Sinne gewählt sein muß, daß wir an ihm nicht das, was unserem augenblicklichen Nutzen dient, ergreifen, sondern das, was uns mit dem Gesamtinteresse in die rechte Verbindung bringt und uns befähigt, später einmal selbst diesem Gesamtinteresse zu dienen! Das kann aber nur eine auf das Ganze der Weltentwickelung gerichtete, eine sich in den Dienst des Ideals stellende Anschauung sein, die das jetzige Dasein in einem engen Anschlusse an die höchsten Ideale der Menschheit zu fördern und auszugestalten sucht, die im Zusammenhange der Dinge steht und nicht bloß dem Augenblicke und dem Einzelnen förderlich ist. Darauf will eben das humanistische Gymnasium mit seinen historischen und philosophischen Bildungselementen hinaus, mit diesen Bildungsmitteln, die in der langjährigen und die Lebensluft der Schule ausmachenden Beschäftigung mit den klassischen Völkern des Altertums ihren gemeinsamen Stütz- und Ausgangspunkt haben und ohne deren prinzipielle und vom ersten Anfange an gepflegte Betonung ihre Kraft verlieren. Das Reformgymnasium kann mit der Zurückdrängung und Verkürzung der antiken Bildungselemente, mit der anfangs ganz ausschließlichen Bevorzugung des modernen Lebens nur für den augenblicklichen Notbedarf zustutzen, kann nur Kenntnisse einprägen, die so rasch vergehen, wie sie hastig aufgenommen werden, kann keine idealistische Lebensanschauung langsam aufbauen und zum Wachstum bringen. Das kann kein wirklicher Segen für das moderne Leben sein, daß man ihm die festen Fundamente einer philosophischen Schulung und einer historischen Erkenntnis nimmt; das führt zu einer praktisch-modernen Richtung, die an das Banausentum grenzt und bald ganz dazu werden wird; die modernen Menschen, die auf diese Weise gezüchtet werden, werden nur an sich denken und nicht an das Ganze, und die erwartete Einheit der Bildung wird darin bestehen, daß alle in gleicher Weise ihren egoistischen Regungen folgen und das ideale Streben aus der Welt verschwindet.

So sind es gewichtige Gründe, die uns zu dem Schlusse führen müssen, daß das Reformgymnasium nur Schaden stiften könne. Nun werden aber freilich — und damit komme ich zum zweiten Teile meiner Ausführungen — eine Menge von Vorteilen angeführt, welche die neue Einrichtung empfehlen sollen; und einzelne von ihnen scheinen nicht bloß äußerlicher Art zu sein, sondern auf den Rang einer prinzipiellen Bedeutung Anspruch machen zu dürfen. Man beruft sich auf gewichtige pädagogische und psychologische Grundsätze, wonach der bisher begangene Weg verderblich, der neu zu betretende der einzig richtige sein soll. In einer Be-

kanntmachung des Direktors Treutlein in den Flugblättern des „Vereins für Schulreform“, die man in der Zeitschrift „Das humanistische Gymnasium“ vom Jahre 1897 (VIII S. 100 ff.) findet, stößt man auf Maximen, die zur Empfehlung der Reformanstalten dienen sollen: „Vom Leichteren zum Schwereren! Vom Nahen zum Fernliegenden! Vom Anschaulichen zum Abstrakten!“ Vom leichteren Französischen also zum schweren Lateinischen! Aber das Französische ist schwerer, weil es nicht die klaren und bestimmt ausgeprägten Formen hat, wie das Lateinische, und weil es weit mehr äußere als innere Logik aufweist. Doch davon habe ich schon früher gesprochen. Das Französische steht dem Knaben aber auch nicht näher als das Lateinische. Fremde Sprache ist ihm eben fremde Sprache; daß er heute oder morgen einmal einen Franzosen sehen kann, daß die die Sprache redenden Leute nicht weit von uns wohnen, bringt ihm die Sprache selbst nicht näher, und mit dem Gedankeninhalt, der als der modernere ihm näher stehen soll, hat er, wenn er die Anfangsgründe lernt, noch herzlich wenig zu thun, ja er würde diesen Gedankeninhalt, wenn er ihn schon kennen lernte, weit komplizierter finden, als den in seinen lateinischen Sätzen enthaltenen; die Zustände von Rom und Athen sind in der That, soweit sie im Elementarunterrichte zur Sprache kommen, faßbarer für den Knaben als die von Paris und London. Man kann aber überhaupt bei diesen Dingen kaum im Ernst von Nähe und Entfernung sprechen; nah ist dem Knaben, was ihm nahe gebracht wird; es muß nur in der rechten Weise geschehen. Endlich „vom Anschaulichen zum Abstrakten!“ Wo in aller Welt werden denn dem Knaben bei den Anfangsgründen des Lateinischen schwerere Abstraktionen zugemutet, als bei denen des Französischen? Eher ist das doch (man denke an den Unterschied der Schreibung der Wörter und ihrer Aussprache oder an die Vermischung des Unterschiedes von Subjekt und Objekt durch die gleichen Artikelformen für Nominativ und Akkusativ) beim Französischen der Fall. Ein anderes Schlagwort ist ferner, das Nacheinander sei besser als das Nebeneinander, d. h. der Schüler dürfe nicht verschiedene Sprachen zu gleicher Zeit erlernen, sondern lerne sie besser nach einander. Aber das Reformgymnasium legt das stärkste Nebeneinander in die mittleren und oberen Klassen, ohne dafür durch einen allmählichen Aufbau vorsichtig den Grund gelegt zu haben. In unserem hiesigen Gymnasium beginnen die Schüler in Sexta mit dem Lateinischen, in Unterquarta mit dem Französischen, in Oberquarta mit dem Griechischen, in Obertertia mit dem Englischen; das ist ein Nach- und Nebeneinander, das dem Nebeneinander des Französischen, des Lateinischen und des neu auftretenden Griechischen in der Untersekunda des Reformgymnasiums deshalb entschieden vorzuziehen ist, weil es den Beginn mit den Anfangsgründen der Sprachen vorzugsweise in die unteren und nicht in die mittleren und oberen Klassen legt, die im Reformgymnasium, wie früher ausgeführt worden ist, ohnehin schon zu stark belastet sind. Ferner empfiehlt man das Auftreten des Französischen vor dem Lateinischen damit, daß dadurch die Möglichkeit gewonnen werde, beim Lateinischen auf das Französische zurückzugreifen und seine Erlernung zu erleichtern. Aber ist denn eine solche Erleichterung nicht viel eher und viel folgerichtiger bei dem umgekehrten Übergange von der Grundsprache zur abgeleiteten zu erwarten?

Kurz, mit diesen prinzipiell, psychologisch oder pädagogisch, begründeten Vorteilen, die aus der neuen Einrichtung erwachsen sollen, ist es sehr schwach bestellt. Prüfen wir nun die anderen, die äußeren Vorteile! Da ist es zunächst schon nichts mit dem Vorteile, der in der Erleichterung der Entscheidung der Eltern über den Beruf des Kindes liegen soll. Wonach wird denn diese Entscheidung überhaupt getroffen? Nicht oder doch nur in seltenen Fällen nach den Anlagen oder Neigungen des neunjährigen Knaben, weil jene meistens noch nicht recht erkennbar und diese noch sehr unbestimmter Art sind, sondern nach den Standesvorurteilen oder wenigstens Standeswünschen der Eltern, und das wird auch beim Reformgymnasium so bleiben. Alle die Knaben, die jetzt aus äußeren Gründen im Alter von neun Jahren dem Gymnasium zugeführt werden, werden beim Reformgymnasium im Alter von zwölf oder dreizehn Jahren in die lateinische Abteilung übergehen; denn wenn man meint, das werde bei weniger dafür geeigneten Schülern durch den Einfluß der Lehrer gehindert werden können, so täuscht man sich in doppelter Hinsicht: erstens ist der Einfluß der Lehrer (und man muß sagen, es ist das in mancher Hinsicht auch garnicht zu bedauern) nicht groß genug, das Standesinteresse der Eltern von dem in Aussicht genommenen Wege abzulenken oder, es müßte denn die Geistesbeschaffenheit eines Knaben schon mehr abnorm sein, eine solche Ablenkung etwa durch eine strenge Versetzung zu erzwingen; zweitens ist für den Lehrer meistens erst die Art, wie sich der Lernende zum Lateinischen stellt, ein einigermaßen zuverlässiger Maßstab für die geistige Befähigung. Also der vermeintliche Gewinn der späteren Entscheidung fällt in sich selbst zusammen, ja die Neuerung wird zu einem offenbaren Nachteil, weil nun die Tertien eine Reihe von Schülern aufweisen werden, die besser die Schule früher verlassen hätten und sie bei den alten Verhältnissen thatsächlich auch schon nach der Absolvierung der Sexta oder Quinta oder Quarta verlassen. Ebendieselbe Erscheinung wird sich bei dem Übergange von Obertertia nach Untersekunda, wenn es sich um den Beginn des Griechischen handelt, wiederholen. So wird auch die Überfüllung der gelehrten Berufsarten nicht nur nicht beseitigt, sondern befördert werden, ja es werden sich noch mehr Eltern durch die Lockung der Möglichkeit, erst später eine Entscheidung zu treffen, bestimmen lassen, zunächst den Weg der Realschule zu verschmähen; dadurch geht dann auch noch für alle die Knaben, die später doch diesen Weg beschreiten müssen, die doch so wünschenswerte Einheitlichkeit und Geradlinigkeit der Bildung verloren.

Ein anderer Vorteil soll in der Erleichterung des Überganges von der einen Schulart zur anderen liegen. In der That stößt jetzt der Übergang von der lateinlosen Realschule auf das Gymnasium auf Schwierigkeiten, aber für diese läßt sich in leichter Weise durch die Einrichtung von Nebenkursen Abhülfe schaffen. Übrigens ist das Bedürfnis selten vorhanden und sind die Fälle, in denen sonst ein Übergang gewünscht wird, noch seltener, so daß dafür keine neue Schulorganisation erfunden zu werden braucht.

Ferner wird es als ein Vorzug des Reformgymnasiums bezeichnet, daß der Schüler, welcher aus den mittleren Klassen dieser Anstalt abgehe, eine abgeschlossenere

Bildung mitnehme, als einer, der heute die gleichen Klassen des Gymnasiums verlasse. Wie soll das möglich sein, wo thatsächlich der Unterrichtsstoff beschränkter ist und auch nicht etwa die Behandlung an Intensivität gewinnen kann, weil diese noch, wie früher erörtert worden ist, durch das Alter der Schüler verboten wird?

Auf die angeblichen sozialen Vorteile der neuen Einrichtung einzugehen, lohnt sich kaum der Mühe; denn ihre Anpreisung ist kaum ernst zu nehmen. Der Unterschied der Bildung von Knaben und Mädchen, von Realschülern und Gymnasiasten soll geringer, es soll eine größere soziale Einheit geschaffen werden. Wie soll denn das geschehen? Zu einer bestimmten Zeit muß man doch einmal eine Scheidung vornehmen, und mit demselben Augenblicke, wo die Scheidung stattfindet, ist für den Knaben das Gefühl der Gleichartigkeit mit dem Mädchen, für den Realschüler das der Gleichartigkeit mit dem Gymnasiasten verschwunden. So lange man überhaupt nicht die Geschlechts- und die Standesunterschiede aus der Welt schaffen kann, so lange muß man auch auf die Herstellung dieser Art von sozialer Einheit verzichten. Zudem vermischen sich die Stände (soweit es auf die Eltern ankommt) auch in allen heutigen Schulklassen ganz von selbst mit einander; diese heilsame Berührung der Kinder des einen Standes mit denen eines anderen ist auch heute schon vorhanden.

Auch von Ersparnissen kann weder für die Eltern noch für die zur Unterhaltung der Schulen verpflichteten Städte und Staaten groß die Rede sein. Wenn auch vielleicht einzelne Eltern in kleinen Städten, die heute ihre Kinder von der lateinlosen Realschule der kleinen Stadt auf das Realgymnasium oder Gymnasium einer großen bringen müssen, dadurch etwas sparten, daß nun auch die kleine Stadt ihr Reformgymnasium bekäme, so fällt das bei der geringeren Zahl solcher Fälle wenig ins Gewicht und rechnet außerdem mit einer Möglichkeit, die den kleinen Städten und damit ihren Bürgern sehr große Kosten verursachen, ja um dieser Kosten willen wahrscheinlich bald wieder verschwinden würde.

Endlich (ich muß um Verzeihung bitten, daß ich hier die Gedanken so ungeordnet aneinanderreihe, aber diese sogenannten Vorteile sind einmal von den Freunden des Reformgymnasiums ohne eine innere Verbindung aus allen Ecken und Enden hervorgeholt) soll das Reformgymnasium den „Schulfrieden“ herbeiführen. Ist der aber überhaupt möglich, und würde er gerade durch diese Einrichtung eintreten? Einerseits sprechen die praktischen Erfahrungen in den skandinavischen Ländern und in der Schweiz, die zu verfolgen und mitzuteilen sich besonders der Geh. Rat Ohlig die Mühe gegeben hat, gegen diese Erwartung, andererseits läßt sich die Wahrscheinlichkeit des Gegenteils aus der Natur der Einrichtung selbst erweisen. Viele von denen, welche die Reform angeregt und empfohlen haben, betrachten das Reformgymnasium nur als eine Abschlagszahlung auf ihre eigentliche Forderung; in Wahrheit wollen sie dem Humanismus überhaupt den Garaus machen und werden deshalb nicht ruhen wollen, bis sie die alten Sprachen überhaupt aus der Schule verdrängt haben. Und ein besonders starker Widerstand gegen die alten Sprachen wird gerade nun von vielen Schülern der oberen Klassen des Reformgymnasiums geleistet werden, die voll Unmut darüber, daß sie sich in ihren reiferen

Jahren noch mit den Anfangsgründen von alten Sprachen haben quälen und für diese Sprachen haben so stark arbeiten müssen, diesen ihren Widerwillen gegen die für den modernen Menschen vermeintlich überflüssige Belastung mit hinaus nehmen und gegen die ganze humanistische Richtung Propaganda machen werden. Wenn also schon von dieser Seite kein Frieden gehalten wird, so können vollends wir keinen Frieden geben und müssen, unter den nötigen Vorbehalten natürlich, wie ich sie am Eingange dieses Vortrages erwähnt habe, für den Bestand des jetzigen humanistischen Gymnasiums eintreten, so lange wir die Zunge und die Feder rühren können.

Das freilich können auch wir zugeben, wie nicht oft und nachdrücklich genug gesagt werden kann: reformbedürftig wird die Schule immer bleiben. Auch sie muß sich fort und fort wandeln und muß dem Ideale, das sie verwirklichen soll, immer näher zu kommen suchen. Für die Art, wie das am besten geschehen kann, scheint mir, wenn ich auch darauf noch in aller Kürze eingehen darf, ein Wort von Adolf Stöcker, meinem einstigen Schul- und Universitätsgenossen, dessen Ansichten ich sonst sehr wenig teile, den richtigen Weg zu weisen. Er hat einmal in einer Sitzung des preußischen Abgeordnetenhauses vom Jahre 1890 (am 20. März; ich citiere die Äußerung nach der Zeitschrift „Das humanistische Gymnasium" von 1890 I. S. 39 und gebe mit Ihrer Erlaubnis die ganze dort aufgeführte Stelle wieder, weil sie einen guten Abschluß für meine Ausführungen bildet) folgendes gesagt:

„„Man kann auch die gelehrte Bildung unterschätzen, und das ist jetzt vielfach bei der antiken der Fall. Ich muß doch sagen, ich würde geistig ärmer sein, — und sehr viele von den Herren im Hause werden dasselbe Gefühl haben —, wenn ich die griechischen Klassiker Homer, Thukydides, Sophokles, Demosthenes und Plato nicht in der Ursprache gelesen hätte. Das Lesen allein macht es ja freilich nicht. Aber ich erinnere meinen alten Schulfreund, den Herrn Abgeordneten Schmelzer, daran, daß wir unvergeßliche Lehrer hatten, welche uns das Verständnis und die Liebe zur Antike in das Herz prägten. Das muß ja hinzukommen, damit die alte Welt uns erst befruchtet. Aber ohne dieselbe eine gründliche Bildung zu erlangen, ist noch immer schwer. Seit 400 Jahren ist unser ganzes Geistesleben mit den Elementen der antiken Kultur durchzogen. Ich wüßte nicht, wie man Theologie, Jura, Philosophie studieren sollte ohne eine gründliche Kenntnis der alten Sprachen. Mit der Medizin ist es ein wenig anders. — Gewiß kann und muß in dem Betrieb der Sprachstudien viel geändert werden. Ich verwerfe die Versmacherei, wie die grammatikalische Haarspalterei durchaus; ich gebe auch den lateinischen Aufsatz und das Übermaß von Exerzitien preis. Aber daß es gleichgültig sei, ob man die alten Schriftsteller in der Ursprache oder in der Übersetzung liest, das werde ich niemals zugeben. — Was uns an der Antike so durchaus wohl thut, ist der Umstand, daß wir es hier mit einer abgeschlossenen Welt zu thun haben, in welcher wir von der Unruhe der Gegenwart gleichsam ausruhen können. Diese Welt zeigt uns zugleich das Höchste, wozu der Menschengeist ohne Offenbarung aufsteigen kann. Die Vergleichung derselben mit der Kultur,

welche aus dem Christentum stammt, ist eine der fruchtbarsten Aufgaben der Bildung, auf die der Menschengeist bei seiner Ausbildung nicht verzichten kann. Wie der Bildhauer immer und immer wieder zu Phidias und Praxiteles zurückkehren wird, um die Schönheit zu studieren, so wird auch die Wissenschaft immer wieder zu der Tiefe der Antike zurückkehren müssen. Hier sind geniale Anlagen einer höheren Welt zum schönsten Ausdruck gekommen, die Gott selbst in die Völker gelegt hat. Das läßt sich durch nichts ersetzen, das ist in der Geistesgeschichte nur einmal vorhanden. Ich wüßte wirklich nicht, wo anders man den Zauber und die Kraft der antiken Welt von neuem finden sollte; ich möchte dieselbe nicht entbehren. — Ich glaube, daß man bei der Beurteilung dieser Dinge vielfach irrt, weil man die Masse des angeeigneten Wissens betont, sei es des klassischen Stoffes, sei es der Realien. Ein Übermaß ist auf beiden Gebieten gleich schädlich. Und offen gestanden, finde ich eine Überschätzung des gelehrten Wissens viel weniger auf dem Gebiete der klassischen Litteratur als auf dem der realen Wissenschaften . . . . . Bei aller Größe und Herrlichkeit unseres deutschen Schulwesens möchte ich es doch für einen Fehler halten, daß wir überhaupt zu viel darnach trachten, Schüler und Schülerinnen schon während der Schulzeit mit allem möglichen Wissenswerten für die ganze Lebenszeit auszurüsten. Dadurch kommt in unser ganzes Schulwesen eine Überhäufung mit Stoff. Für mich wäre es das Ideal eines Schulwesens, den Geist so lernbegierig wie möglich und zugleich so lernfähig zu machen, daß er geschickt wäre, die Kräfte, die er an dem einen Stoff erprobt hat, auch an dem andern zu üben.““

Diese Worte Stöckers vertreten meines Erachtens eine durchaus richtige Anschauung, und namentlich legt er mit seinen letzten Äußerungen den Finger auf Wunden, an denen auch das heutige humanistische Gymnasium noch immer leidet, ja, was die Überschätzung des angeeigneten Wissens aus den Realien des Altertums betrifft, jetzt stärker als früher leidet. Je mehr man in dieser Richtung bessert und mit Uhlig („Das humanistische Gymnasium“ von 1898 IX S. 17) erkennt, daß „es nicht bloß auf die Erreichung eines Unterrichtszieles ankommt, sondern noch viel mehr darauf, wie man den Weg zu ihm zurücklegt“, ob ohne Überhastung, ohne Dressur, mit wirklich erziehendem Einflusse, um so mehr wird man den Vorwürfen der Gegner des humanistischen Gymnasiums und der Reformer die Spitze abbrechen. Aber gegen die Reformer richten sich die Äußerungen Stöckers noch weit mehr; denn das, was man als einen Schaden, als eine Krankheit des humanistischen Gymnasiums, aber damit auch als heilbar und der Abstellung fähig bezeichnen kann, gehört beim Reformgymnasium zu seinem eigentlichen Wesen, muß bei ihm vorhanden sein, wenn es überhaupt existieren soll; es kann seine Unterrichtsziele überhaupt nur erreichen, indem es die Unterweisung auf den falschen Weg der hastigen Abrichtung und Vollpfropfung lenkt und den eigentlich bildenden Wert der Altertumsstudien vernichtet. Und so kann ich demnach meine Ausführungen in den beiden folgenden Sätzen zusammenfassen:

1. Das Reformgymnasium ist schädlich, weil es den humanistischen Charakter des Gymnasiums beeinträchtigt, indem es die Beschäftigung mit den alten

Sprachen nicht zu ihrem vollen äußeren wie inneren Rechte kommen läßt, mit seinem Lehrgange viele Schüler auf einen falschen Bildungsweg lockt und die Schüler der oberen Klassen überbürdet.

2. Das Reformgymnasium wird die von ihm erhofften Vorteile nicht bieten, weil es trotz aller Nützlichkeitsbestrebungen weder die vermeintlich nötige Erleichterung der Berufswahl und die Entlastung der gelehrten Berufsarten gewähren kann noch eine erhebliche Ersparnis in Aussicht stellt."

Darauf ergreift zunächst Dir. Dr. Reinhardt (Frankfurt a./M.) das Wort:

„Meine Herren! Der Goethesche Prometheus sagt an einer Stelle: ‹Des echten Mannes Behagen sei Parteilichkeit›. Gewiß, in allen ernsten Sachen und überall, wo das Herz beteiligt ist, muß der Mann Partei ergreifen, und wenn der Ausdruck für die Stimmung, die das Gemüt beherrscht, gelegentlich etwas kräftig wird, so kann das nur erfrischend wirken. Und so versichere ich dem verehrten Herrn Vorredner, daß seine Worte, auch wo sie etwas fest zugriffen, mir als Zeichen einer gesunden Parteilichkeit nur erfreulich und erfrischend waren. Von diesem Gesichtspunkte aus werden Sie mich sicher keine Fehlbitte thun lassen, wenn ich nunmehr auch Sie um freundliches Gehör für meine Darlegung bitte.

Freilich, viele der Anwesenden werden mir die Frage vorhalten: wie ich denn überhaupt dazu komme, in diesem Kreise aufzutreten, wie ich diesem Verein angehören kann, dessen Statut als Hauptgrundsatz aufstellt: den Ausbau des humanistischen Gymnasiums ‹auf den bewährten Grundlagen›. Allerdings, wenn zu den unverrückbaren Grundlagen des humanistischen Gymnasiums der Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mit dem Lateinischen und der Beginn des lateinischen Unterrichts mit dem neunten Lebensjahre gehörte, so hätte ich in diesem Kreise nichts zu suchen. Aber, meine Herren, meine Kollegen vom Goethe-Gymnasium und ich wir sind treue Mitglieder dieses Vereins und fühlen uns durchaus zugehörig zu ihm, weil wir die feste Überzeugung haben, daß die Grundlagen des humanistischen Gymnasiums nimmermehr in solchen Äußerlichkeiten bestehen können. Das Wesen des humanistischen Gymnasiums, wodurch es sich unterscheidet von andern Schulen, besteht unseres Erachtens darin, daß die alten Sprachen in ihm als ein Mittel wissenschaftlicher Ausbildung betrieben werden; dazu gehört, daß sie eindringend systematisch, auf gediegener grammatischer Grundlage gelehrt werden. Wir bekennen uns durchaus zu diesen Grundsätzen, wie sie vorher Herr Kollege Müller entwickelt hat. Wer angeleitet werden soll, wissenschaftlich zu arbeiten, muß gezwungen werden, sich von allem Rechenschaft abzulegen, was er zu verstehen glaubt, und sich durch eigene Bethätigung über seinen Wissensstand zu prüfen. Sie haben vorher die Klage gehört über die Zustände, die jetzt in den deutschen Gymnasien herrschen sollen: man fürchtet allgemein, daß das sichere Wissen, das gründliche Denken abnimmt, und daß sich an dessen Stelle ein Scheinwissen einstellt, der ärgste Feind aller Wissenschaftlichkeit. Woher kommt diese Gefahr?

Es ist genugsam in der Diskussion hervorgehoben worden: aus der Zersplitterung der Interessen der Schüler in den oberen Klassen. Gerade hier, wo

die eigentliche Wirkung der Beschäftigung mit den alten Sprachen zur Geltung kommen soll, haben sie nicht mehr das genügende Schwergewicht. Die anderen Fächer nehmen einen zu breiten Raum ein, es fehlt die nötige Konzentration. Hierin wurzeln alle Klagen über den Rückgang der Leistungen des Gymnasiums. Der Versuch, die Realien zu Gunsten der alten Sprachen im Gymnasium wieder zurückzudrängen, wird sicherlich fehlschlagen. Sollte es bei solcher Sachlage denn nun wirklich so thöricht sein, daß man einmal ernstlich den Versuch macht, eine zeitliche Trennung herbeizuführen, die Realien mehr den unteren Klassen zuzuweisen, hier Französisch gründlich, die Mathematik in den unteren und mittleren in verstärktem Maße zu treiben, ja die drei unteren Klassen überhaupt der Realschule gleich zu stellen, um so in den oberen Klassen reichlichen Raum für die alten Sprachen und die notwendige Konzentration des Unterrichts zu gewinnen? Daß nun Sie, meine verehrten Herren, wohl zum größten Teil die Befürchtung hegen, in einem solchen Gymnasium von nur sechs Jahreskursen, wo die alten Sprachen vom 12. oder 13. bis zum 18. oder 19. Lebensjahre die Schüler beschäftigen, könne nicht dasselbe an innerer Durchdringung des Lehrstoffes erreicht werden, wie in neun Jahreskursen, das ist durchaus verständlich, ja eigentlich selbstverständlich. Ich versichere Ihnen — und ich habe von dieser Überzeugung nirgends ein Hehl gemacht, auch nicht in den Versammlungen von Realschul- und Reformschulmännern, in denen ich die Ehre hatte zu sprechen —, wenn wir das alte Gymnasium hätten behalten können, mir und meinen Kollegen wäre nie eingefallen, den Versuch zu machen, der hier kritisiert wird. Wenn ich aber vom alten Gymnasium spreche, so meine ich nicht das vor 1892, denn das war nicht mehr das alte Gymnasium, sondern das Gymnasium, wie es vor 1882 war. Damals ist die große, entscheidende Veränderung gemacht worden, von der die spätere des Jahres 1892 meines Erachtens nur die notwendige Folge war. Man hätte vielleicht im Jahre 1882 jene Veränderung vermeiden können, wenn man sich entschlossen hätte, das Realgymnasium etwa in der Richtung des württembergischen Realgymnasiums umzugestalten und ihm dann die Rechte des Gymnasiums zu verleihen. Vielleicht wäre dann das alte Gymnasium in seinem Bestand unangetastet geblieben, vielleicht! Denn die Dinge vollziehen sich doch wohl mit innerer Notwendigkeit, und es ist thöricht, hinter dem Wagen der Geschichte scheltend herzulaufen.

Also, meine Herren, wir sind zu dem Frankfurter Versuche gekommen, der Not gehorchend. Und da hat sich denn in einer für uns alle ganz überraschenden Weise gezeigt, mit welchem merkwürdigen Erfolge der Unterricht in den alten Sprachen vorwärts schreitet, wenn man ihn mit Schülern beginnt, die bereits eine eingehendere sprachliche Vorbildung genossen haben, und die in gefestigterem Lebensalter stehen. Und das sind, ich darf Ihnen das versichern, meine Herren, nicht äußerliche, blendende Scheinerfolge; vielmehr gerade in dem inneren Verständnis, in der Durchdringung des Stoffes, in der grammatischen Sicherheit sind unsere Schüler — ich glaube nicht zu viel zu behaupten — vielfach denen überlegen, die nach der alten Art unterrichtet sind. Wir haben ja an unserer eigenen

Anstalt noch die auslaufenden Klassen nach dem allgemeinen Lehrplan und haben die Beobachtungen selbst anstellen können. Gerade das Verständnis der schwierigeren Satzkonstruktionen und Gedankenverbindungen in den alten Sprachen hängt ja nicht von der Länge der Zeit ab, die man diesen Sprachen gewidmet hat, sondern von einer gewissen Reife des Urteils und von einer allgemeinen sprachlichen Bildung. Und in dieser Hinsicht sind die drei Jahre, während deren in unseren unteren Klassen das Französische die einzige Fremdsprache ist, die getrieben wird, auch für die alten Sprachen äußerst fruchtbar. Zwar ist es ein Mißverständnis, daß wir die lateinische Satzlehre auf der französischen aufbauen; das System von Parallelgrammatiken, das an unserer Anstalt eingeführt ist, baut sich auf der deutschen Satzlehre auf. Im Französischen aber lernt der Knabe sich in eine fremde Sprache hineinarbeiten, er erlangt in den drei ersten Jahren eine relative Sicherheit auf diesem Gebiet, die ihm auch später nicht verloren geht, und er hat eine ziemlich reiche fremdsprachliche Lektüre bereits hinter sich, wenn er das Lateinische beginnt. Herr Prof. Fritze hat ja unternommen nachzuweisen, daß das Französische schwerer zu lernen sei als das Lateinische. Von anderer Seite hat man uns gerade vorgeworfen, das Französische sei zu leicht, um daran den Verstand eines Gymnasiasten zu schärfen, das Lateinische sei das Schwerere, darum Vornehmere und Bessere. Ich könnte nunmehr, auf der Darlegung des Herrn Vorredners fußend, solchen Ruhm für das Französische beanspruchen. Aber — wir wollen doch wohl lieber solche Argumentationen bei Seite lassen, die zu nichts führen. Das Französische ist thatsächlich für den Anfang leichter. Indessen, wenn es richtig betrieben wird, so kann man den Knaben in dem dreijährigen Kursus aus der leichteren empirischen Aneignung des Sprachstoffes zu sicherer grammatischer Erfassung der grundlegenden Spracherscheinungen hinüberleiten und so den Boden bereiten für die nun folgenden schwereren alten Sprachen.

(Der Redner wurde hier durch den Herrn Vorsitzenden erinnert, daß seine Zeit abgelaufen sei; er fügte daher nur noch folgendes hinzu:)

Als der Versuch an unserer Anstalt unternommen wurde, waren fast alle meine altsprachlichen Fachkollegen gegen diesen neuen Lehrplan; sie sind jetzt alle von der Richtigkeit dieses Lehrganges durch die Praxis überzeugt worden, und ich selbst bin nicht am wenigsten von den Ergebnissen überrascht. Ich habe die Zuversicht, daß jedem von Ihnen, der den Versuch machen wollte, es ebenso ergehen würde."

[Wir fügen hier die auf die Reformschule sich beziehenden Ausführungen der Herren Direktor Dr. Reinhardt und Dir. Dr. G. Schulze ein, die sie in der dieser Frage gewidmeten Sitzung der pädagogischen Sektion der Bremer Philologenversammlung gegeben und uns freundlichst zur Verfügung gestellt haben. Der erstere äußerte sich so:

„Meine Herren! Lassen Sie mich von dem ausgehen, was der verehrte Herr Vorredner von der Aufgabe des Gymnasiums gesagt hat, als „Auslesemechanismus" zu wirken. Es ist ja eine bekannte Thatsache, daß der weitaus größere Teil der Schüler, die in die Sexta des Gymnasiums eintreten, das Ziel des Gymnasiums nicht erreicht, sondern unterwegs abgestoßen wird. Und von diesen wiederum gelangt nur eine Anzahl zu der relativ abgeschlossenen Ausbildung, die die Untersekunda bietet. Die meisten verlassen das Gymnasium, ohne eine irgendwie ausreichende Bildung empfangen zu haben. Diese Thatsache ist ja statistisch vielfach belegt; sie ist hier als

ein Vorzug der jetzigen Einrichtung hingestellt worden. Aber sie hat doch, wenn man sie von anderer Seite betrachtet, ihre schweren Bedenken. Jene 59% — oder wie viele es sein mögen — sind doch keine verächtliche Masse; auch sie sind wertvolle Glieder unseres Volkskörpers, und der Staat, der für alle zu sorgen hat, muß sich die Aufgabe stellen, auch diesen sprachlich minder Begabten die Möglichkeit zu bieten, eine ihren Kräften und Anlagen entsprechende Bildung zu erhalten; er muß mit der Organisation der Schule auf jene Elemente Rücksicht nehmen. Ich darf hier vielleicht ein Bild brauchen, an das der Ort mich erinnert. Man würde wohl beim Fischfang es unrationell finden, die Netze so einzurichten, daß alle die kleinen Fischchen, die man noch nicht brauchen kann, vernichtet werden. Vielmehr wird es besser sein, die Maschen so groß zu machen, daß die Kleinen wieder ins freie Wasser hinaus können, zu weiterer Entwicklung. Omne simile claudicat; ich empfinde sehr wohl, daß auch dies Gleichnis hinkt. Was ich sagen will, ist dies: wir müssen das Gymnasium so organisieren, daß diejenigen Schüler, die auf die Dauer seinem Unterrichtsgange nicht zu folgen vermögen, zur rechten Zeit ohne Schwierigkeiten auf andere Schularten übergehen können, wo sie den ihrer besonderen Veranlagung mehr entsprechenden Bildungsgang finden. Diese Organisation bietet der Frankfurter und Altonaer Lehrplan. Hier können die Schüler während der drei ersten Jahre auf die lateinlose Realschule und noch nach dem fünften Schuljahre auf das Realgymnasium übergehen.

Nun sagt der Herr Vorredner, das Lateinische sei das vornehmlichste Kriterium, wonach sich beurteilen lasse, ob ein Schüler dem Gymnasialunterricht werde folgen können, darum müsse es sehr früh, sofort mit dem Beginn einsetzen; in zweiter Linie leiste das Griechische den Dienst, als „Auslesemechanismus" zu wirken, und darum müsse auch mit dieser Sprache früh begonnen werden. Diese Anschauung dürfte kaum zutreffend sein: es ist meist die Gesamtheit der sprachlichen Fächer, die das Vorrücken oder Zurückbleiben eines Schülers bestimmt. Wenn das Gymnasium in seinen drei unteren Klassen Französisch lehrt, so wird sich meist nach dem Abschluß der Quarta beurteilen lassen, ob ein Schüler die alten Sprachen wird bewältigen können, oder ob es besser für ihn ist, gar nicht damit anzufangen. Aber gesetzt auch, es wäre richtig, daß nur das Lateinische ein ausreichendes Kriterium bildete, so wäre auch hier der Schaden nicht groß, denn bei dem lebhaft fortschreitenden Anfangsunterricht des Lateinischen in Untertertia muß jenes Kriterium um so kräftiger wirken; der Schüler, der vielleicht trotz Abmahnung in den Lateinunterricht eingetreten ist und nicht mitkommen kann, kann mit Verlust von höchstens einem Jahr in die lateinlose Realschule übergehen. Aber, wie gesagt, es scheint mißlich, über solche allgemeine Behauptungen zu debattieren, wie die erörterte, daß die alten Sprachen das einzig entscheidende Kriterium bildeten für die Beurteilung, ob ein junger Mensch fähig sei für die sogenannten höheren Berufsarten. Als Beleg dafür, wie zutreffend es ist, was Herr Dir. Schlee sagte, daß es für formal gebildete Männer nicht allzuschwer ist, die Gründe so oder so zu gruppieren, um zu beweisen, was ihnen richtig zu sein scheint, möchte ich noch auf folgendes hinweisen. In der Generalversammlung des Gymnasialvereins, wo am Montag dieselbe Frage erörtert wurde, wurde von mehreren Seiten ausgeführt — und zwar in Bekämpfung des Frankfurter Lehrplans —, daß das Schwerere das Vornehmere und Bessere sei, und darum müsse man mit dem Lateinischen als dem Schwereren anfangen. Später wurde in einem anderen Zusammenhange von Herrn Prof. Fritze bewiesen, daß das Französische das Schwerere sei, das Lateinische dagegen das Leichtere, weshalb man mit dieser Sprache anzufangen habe. Mit solchen allgemeinen Erörterungen kommt man also nicht weiter in Dingen, bei denen die Erfahrung entscheidet. Aber auch mit der Berufung auf die Erfahrung ist es mißlich bestellt. Will man sich auf sie beziehen, so wird einem entgegengehalten, daß es sich hier um eine vereinzelte Erscheinung handle, aus der keine Schlüsse zu ziehen seien; auch wird man gar zu leicht bei durchaus sachlichen Dingen mißverstanden. Also auch auf diesem Wege wird die Diskussion wohl nicht zu fördern sein. Ich glaube, wir müssen diese ganze Angelegenheit von einem anderen Punkte anfassen.

Der Herr Vorredner hat ja hervorgehoben, daß die geschichtliche Entwicklung das Maßgebende sei, er hat aber doch sehr viel konstruiert. Welches ist der geschichtlich gewordene Zustand

bei uns? Neben dem Gymnasium, das im Anfang dieses Jahrhunderts und noch bis gegen die Mitte die alleinige höhere Bildungsanstalt war, sind als neunklassige Schulen mit dem Anspruch, höhere allgemeine Bildung zu vermitteln, die Oberrealschule und das Realgymnasium getreten. Das Entstehen und Wachsen dieser beiden letzteren Schulen entspricht dem Aufschwung, den gewisse Wissensgebiete in diesem Jahrhundert genommen haben. Was so geschichtlich geworden ist, hat sicherlich seinen Grund nicht in Zufälligkeiten, sondern im Wesen der Dinge. Wir haben also gewissermaßen drei verschiedene Sorten von höherer Ausbildung; einen Ausgleich in der Weise herbeizuführen, wie der Herr Vorredner will, daß alle Bildungselemente, die jene Schulen vermitteln, auf eine einzige Schulart gehäuft werden, würde zu einer unerträglichen Kumulation und zur Verflachung führen. Es ist vielmehr weit besser, daß jene Schularten in ihrer Eigenart weiterbestehen und daß jede einen einheitlichen Mittelpunkt des Lehrstoffes erhält, um den sich dann die anderen gruppieren. Wer auf einem bestimmten Gebiete wissenschaftlich zu arbeiten gelernt hat, d. h. so, daß er auf die Gründe der Dinge zurückgeht, der wird auch imstande sein, sich fremdere Stoffe später zu assimilieren. Eine gewisse Einseitigkeit in der Ausbildung des Knaben und Jünglings in der Zeit vom 9. bis 18. oder 19. Jahre ist besser, als ihn mit allen Bildungselementen unserer Zeit in so früher Jugend bekannt zu machen. Den Ausgleich wird das Leben bringen. Der Jüngling soll, wenn er die Schule verläßt, erst recht anfangen zu lernen; auch vieles Elementare muß er noch lernen. Das Schlimmste für ihn aber ist, wenn er glaubt, bereits alles einmal gehabt zu haben, von allem etwas zu wissen. Dieser Dünkel ist der ärgste Feind aller Wissenschaftlichkeit.

Wenn dem nun so ist, weshalb dann eine Reform? Lassen wir also die Schulen, wie sie sind! Meine Herren! Ganz ohne Verbindung können allerdings jene Schulen nicht in unserem Volksleben bestehen bleiben; wir müssen eine Brücke zwischen ihnen bauen, zum erleichterten Übergang von einer zur anderen, gerade im Sinne einer Auslese, wenn wir das Wort richtig fassen: zur Bestimmung der Schulgattung, die für die verschiedene Beanlagung der Schüler die passende ist. Vor allem zwingen die Verhältnisse in den kleineren Orten zu dem gemeinsamen Unterbau. Hier verlangt die größere Zahl der Einwohner unbedingt die lateinlose Realschule. Jetzt, wo unser Volk immer mehr in den Wettkampf der Nationen einzutreten gezwungen ist, verlangt der breite Mittelstand eine seinen besonderen Bedürfnissen entsprechende Schulbildung, wenn er nicht vernichtet werden soll. Daneben aber ist fast in jeder kleineren Stadt eine Anzahl von Familien, die Gymnasialbildung für ihre Söhne fordern. Hier kann nur ein System helfen, das vom gemeinsamen Unterbau ausgeht. Denn dieses System ermöglicht eine leichte und zweckmäßige Befriedigung der verschiedenen Bedürfnisse. Dies ist der Grund, warum die Reformbewegung so um sich greift und sich nicht zurückdrängen läßt. Dieser Notwendigkeit haben wir Rechnung zu tragen.

Das Gymnasium aber wird dabei nicht zu kurz kommen. Das sechsklassige Gymnasium, das die Schüler vom 13. bis zum 19. Lebensjahre ausbildet, wird seine Aufgabe reichlich erfüllen können. Comenius hat bereits vor 250 Jahren dies sechsklassige Gymnasium in seiner Didactica magna empfohlen, und Herder hat in seinem Reisejournal die Grundzüge für eine Schulorganisation dargelegt, die fast genau dem entspricht, was wir in Frankfurt versuchen."

Im weiteren Verlaufe der Debatte bemerkte Herr Dr. Georg Schulze, Direktor des Französischen Gymnasiums in Berlin:

„Mir will es scheinen, als ob in die Beurteilung der hier vorliegenden Frage vielfach untergeordnete Momente mit aufgenommen würden. Für mich kommt es nur auf dies eine an: Können wir überhaupt die Vorbereitung für alle höheren Berufsarten auf einer Art von Schulen geben oder nicht? Ist diese Frage zu bejahen, so sind wir nach meiner Meinung verpflichtet, danach zu handeln und eine Reorganisation unseres Schulsystems in diesem Sinne zu erstreben; wir sind dazu verpflichtet im Interesse der Einheit unserer Kultur und im Interesse unserer Schüler, denen wir eine möglichst vollkommene Ausbildung wollen zukommen lassen.

Herr Dir. Reinhardt hat die von mir aufgeworfene Frage verneint, aber ohne jeden Beweis. Denn das jetzige Gymnasium ist ja thatsächlich schon die Einheitsschule, welche die

Vorbereitung für alle höheren Berufsarten übernimmt, und wer möchte leugnen, daß es bei geringer Änderung seines Lehrplans diese Aufgabe noch vollkommener würde lösen können, als es zur Zeit geschieht? Diese Möglichkeit von vornherein in Abrede stellen heißt für mich nichts anderes als die Bankerotterklärung unserer modernen Kultur und unserer Schulpädagogik aussprechen.

Nun sagt man freilich mit großer Emphase — und ich höre das hier nicht zum ersten Male —, die Dreiteilung unserer höheren Schulen sei historisch geworden, sie müsse darum eine Existenzberechtigung haben. Aber, meine Herren, werfen Sie doch nur einen Blick auf die Entwickelung unseres Schulsystems, so werden Sie sehen, daß dasselbe keineswegs von innen heraus geworden ist, sondern daß gerade jene Dreiteilung verschiedenen Eingriffen in die historische Entwickelung, die ich sogar für Mißgriffe halten möchte, ihre Entstehung verdankt.

Die Realschulbewegung, wie sie in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts ihren Anfang genommen und im Anfang des gegenwärtigen dann eine bestimmtere Gestalt gewonnen hat, bezweckte ursprünglich nichts anderes als eine geeignete Vorbildung für das praktische Leben zu finden für die große Zahl derjenigen, die das Gymnasium nicht durchmachen und doch mit der Bildung der Volksschule sich nicht begnügen wollten. Der Gedanke, dem Gymnasium sozusagen Konkurrenz zu machen, lag der Realschule selbst und den Männern, die für sie eintraten, noch während der beiden ersten Dezennien unseres Jahrhunderts vollständig fern. Erst die unselige Begriffsverwirrung Spillekes und die günstige Aufnahme, welche seine Gedanken mehr aus allgemein politischen als aus schultechnischen Gründen bei der Staatsregierung fanden, führte zu der Einfügung des Lateinischen in den Lehrplan der Realschulen und zu dem Anspruche der nach diesem Plan organisierten Anstalten, als Schulen allgemeiner Bildung den Gymnasien an die Seite gestellt zu werden. Wenn Sie sich mit der weiteren Entwicklung dieser Schulen, aus denen das jetzige Realgymnasium hervorgegangen ist, einer Entwicklung, in dem das Schlagwort von dem formal bildenden Werte des lateinischen Unterrichts eine so hervorragende Rolle spielte, genauer beschäftigen wollen, so werden Sie sehen, daß der Begriff des Organischen hierauf ebensowenig wie auf den Werdegang der Oberrealschule Anwendung finden kann. Die traurigste Folge aber dieser Bewegung, die zur Schaffung neunstufiger Realanstalten mit und ohne Latein führte, erblicke ich darin, daß das Gymnasium mehr und mehr seine Bestimmung als universelle Bildungsanstalt vergaß und zu einer Fachschule für Philologen und Theologen wurde.

Eine solche Fachschule ist das heutige Gymnasium nicht mehr. Dieselben Lehrpläne vom Jahre 1882, welche es von dieser Verirrung zurückbrachten, riefen endlich auch die lateinlose Realschule in der Gestalt, in der sie von Anfang an den Vertretern des Realschulgedankens vorgeschwebt hatte, ins Leben. Das Realgymnasium und die Oberrealschule, die nur verfehlte Versuche zur Verwirklichung dieses selben Gedankens sind, werden damit überflüssig, und das Gymnasium kann und muß mit dem in seiner Geschichte wie in seiner heutigen Organisation voll begründeten Anspruche, die einzige Vorbereitungsanstalt für alle höheren Berufszweige zu sein, mit aller Entschiedenheit hervortreten. Daß es einer solchen Aufgabe seiner Anlage nach gerecht werden kann, wird durch die That bewiesen, und wenn es auch zur Zeit vielleicht noch nicht in allen Fächern — ich denke dabei an neue Sprachen und Naturkunde — den höchsten Anforderungen genügt, so ist doch daraus nicht zu schließen, daß es dies überhaupt nicht in vollkommenerem Maße, als es gegenwärtig der Fall ist, vermag. Die Vorbedingung ist nur, daß wir an dem Erfolge nicht von vornherein verzweifeln, sondern festhalten an dem Ziel: das Gymnasium, als die vollkommenste unter unseren drei Schulgattungen, muß wieder die alleinige Vorbereitungsanstalt für alle höheren Berufe werden."

Im Fortgange der Diskussion, an der auch noch mehrere andere Herren sich beteiligten, äußerte Herr Dir. Reinhardt, daß Männer wie Moltke und Gottfried Keller das, was sie waren, auch ohne Latein und Griechisch geworden seien. Herr Dr. Schlee (Altona) fügte hinzu, auch Goethe und Schiller hätten das Griechische erst aus zweiter Hand kennen gelernt. Herr Dir. Thaer (Hamburg) bemerkte, es sei doch wohl unmöglich, die ganze Oberrealschulbildung noch mit in den Gymnasiallehrplan aufzunehmen. Auf diese Einwendungen entgegnete Dir. Schulze noch folgendes: „Daß große Männer vielfach auch ohne klassische

Bildung Hervorragendes geleistet haben, ist nicht zu bestreiten; wir sehen es mehr noch in England als bei uns. Wollte man hieraus Schlüsse ziehen, so könnte man lieber gleich jede Schulbildung für überflüssig erklären. Hier aber kommt es nicht darauf an, was das Genie unter Umständen aus sich selbst leisten kann; die Schule hat mit dem Durchschnittsmenschen zu rechnen, und wir müssen zusehen, wie wir diesen zu einer möglichst hohen Stufe geistiger Entwicklung fördern können. Das kann aber ohne Einführung in den Geist des Altertums, auf dem unsere moderne Kultur nun einmal ruht, nun und nimmermehr geschehen.

Den Wettstreit zwischen den drei höheren Schularten noch weiter fortgehen zu lassen oder gar, wie hier empfohlen worden ist, ihn noch zu verschärfen, würde ich für einen schweren Fehler und für eine Gefahr für unsere Wissenschaft und für unsere gesamte Kultur halten. Unsere Universitätslehrer wissen schon heute nicht, was sie eigentlich bei ihren Zuhörern nicht nur an Kenntnissen, sondern auch an allgemeinen Begriffen voraussetzen dürfen.

Natürlich bin ich mißverstanden worden, wenn man gemeint hat, daß ich den ganzen Bildungsstoff der Oberrealschule in den Gymnasiallehrplan mithineinnehmen wolle. Dieser Gedanke liegt mir vollkommen fern. Die Oberrealschule auf ihrer höheren Stufe ist Fachschulbildung, mit der das Gymnasium als Stätte allgemeiner Bildung nichts zu thun hat. Diese Behauptung wird nicht widerlegt durch die Thatsache, daß die Regierung den Oberrealschulen bei ihrer Erschaffung das Prädikat allgemeiner Bildung in die Wiege gelegt, es ihnen so zu sagen per decretum zugesprochen hat."

Dir. Dr. Reinhardt: „Herr Kollege Schulze hat mich darauf hingewiesen, daß die geschichtliche Entwicklung, die zur Ausbildung des Realgymnasiums und der Oberrealschule geführt hat, keine natürliche gewesen, sondern von der Regierung in ungünstiger Weise beeinflußt worden sei. Auch in der Versammlung am Montag brauchte Herr Prof. Fritze den Ausdruck, das Realgymnasium verdanke seine Entstehung einem Irrtum. Meine Herren! Ich kann mich zu der Auffassung nicht verstehen, daß eine so große, tief in unser ganzes geistiges Leben eingreifende Erscheinung auf willkürliche Einflüsse zurückzuführen sein soll. Man wird ja wohl nicht so weit gehen, mit Hegel zu sagen, daß alles, was wirklich ist, auch vernünftig sei. Aber große und dauernde Bewegungen im Leben eines Volkes können nicht ohne innere Notwendigkeit bestehen. Es scheint mir ein erfolgloses Bemühen zu sein, jene drei Schularten wieder aus der Welt zu schaffen. Aber geht denn deshalb ein Riß durch die Gebildeten unserer Nation, weil die Mittelschulbildung eine verschiedenartige ist? Durchaus nicht! Es dient vielmehr zur Bereicherung unseres geistigen Lebens, daß die verschiedenen Bildungskreise aufeinander wirken, sich beeinflussen und befruchten. Ein geistiges Fluidum wirkt — vielfach unbewußt — ausgleichend und verbindend zwischen allen denen, die das Geistesleben der Nation darstellen. Die Einheit der Bildung wird nicht dadurch hergestellt, daß auf einer gewissen Altersstufe alle dasselbe lernen; wichtiger ist es, daß jeder das, was er lernt, gründlich lernt.

Herr Geheimrat Wendt hat gegen den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mit dem Französischen besonders hervorgehoben, daß dies unpatriotisch sei; sein Patriotismus sträube sich dagegen, daß die neunjährigen Kinder Französisch lernten. Wenn dem wirklich so wäre, nun, meine Herren, dann befände sich bereits der größte Teil der Gebildeten unserer Nation in der Verdammnis, unpatriotisch, in mangelndem Patriotismus erzogen zu werden. Denn zunächst beginnt bei allen den Knaben, die lateinlose Schulen besuchen — und das ist eine sehr große Zahl — der fremdsprachliche Unterricht bereits jetzt mit dem Französischen. Und dann ist dasselbe der Fall mit jener ganzen Hälfte der Gebildeten unseres Volkes, die doch wahrlich an unserem geistigen Leben den tiefsten Anteil hat und die am bedeutsamsten auf die Entwicklung unserer Jugend einwirkt, unserer „besseren Hälfte". Denn in allen Töchterschulen fängt der fremdsprachliche Unterricht mit dem Französischen an. Sind deshalb unsere Frauen und Jungfrauen unpatriotisch erzogen? Das wird wohl niemand behaupten."]

Auf den Antrag von Hirzel-Ulm und Jäger-Köln beschließt die Versammlung, jetzt nicht in eine weitere Verhandlung hierüber einzutreten, um die Zeit für den letzten Beratungsgegenstand zu gewinnen; auch werde ja in der pädagogischen

Sektion der Philologenversammlung Gelegenheit zu eingehender Behandlung dieser Streitfragen geboten werden.

Es ergriff daher Rektor Dr. Lechner-Nürnberg das Wort zur Erörterung der Fragen: Welche Grundsätze sind anzunehmen für die bei der Schullektüre zu brauchenden Ausgaben der alten Klassiker, welche Präparationshülfen, abgesehen von den in erklärenden Ausgaben gebotenen, sind als förderlich für die Schüler zu betrachten, und inwieweit ist auf den verschiedenen Stufen des Gymnasiums Präparation zu fordern?

Leider sind wir nicht in der Lage, den Wortlaut dieses Vortrags geben zu können. Herr Rektor Lechner hätte es am liebsten gesehen, daß der von ihm übernommene Bericht, einem Vorschlage des Herrn Vorsitzenden entsprechend, auf die nächste Generalversammlung verschoben worden wäre, einerseits, weil die Zeit bereits sehr vorgerückt war, anderseits, weil er eine Frist zu weiteren Beobachtungen und genaueren Aufstellungen für sich wünschte. Dem von einigen Seiten geäußerten Verlangen, der Gegenstand möge diesmal noch zur Sprache kommen, glaubte er sich jedoch nicht entziehen zu dürfen. Deshalb verteilte er zunächst die Sätze, welche er als Grundzüge seiner Ansichten hatte drucken lassen, und äußerte sich alsdann im Anschluß an dieselben kurz über die einzelnen Punkte. Er hofft in einem späteren Heft unserer Zeitschrift die Aufgabe mit Benützung der in Bremen von ihm ausgesprochenen Gedanken eingehender zu behandeln. Wir teilen daher hier nur die seinen Ausführungen zu Grunde liegenden Leitsätze mit:

I. Die bei der Schullektüre zu brauchenden **Ausgaben** der alten Klassiker sollen

A. hinsichtlich des Textes

1. Prosa-Werke und größere Dichtungen nicht in Auszügen, sondern im Ganzen oder in vollständigen Teilen enthalten,
2. von lyrischen Gedichten meistens eine geeignete Auswahl darbieten;

B. hinsichtlich der Zuthaten

1. nicht mit erklärenden Anmerkungen unter dem Texte versehen, sondern höchstens von besonders gedruckten Kommentarheften begleitet sein,
2. keine Inhaltsangaben am Rand und nicht zu viele Überschriften von Abschnitten aufweisen.

II. Von **Präparationshülfen** sind

A. als förderlich für die Schüler zu betrachten:

1. das allgemeine Wörterbuch (ein besonderes wohl nur bei den Homerischen Gesängen) und die Grammatik,
2. Kommentare, die mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Schule verfaßt sind;

B. als schädlich oder nur scheinbar gewinnbringend für die Schüler anzusehen:

1. wörtliche Übersetzungen, insbesondere prosaische Übersetzungen der Dichter,
2. gedruckte Präparationen, welche sämtliche Vokabeln in der Reihenfolge des Textes aufführen.

III. Vorbereitung der Schüler für die Schullektüre
A. darf auf den Anfangsstufen (Nepos, Ovid, Anabasis, Odyssee)
1. zunächst nur nach vorausgehender sorgsamer Anleitung gefordert werden,
2. aber nicht ohne allmählichen Fortschritt zu selbständiger Arbeit;
B. soll auf höheren Stufen
1. im allgemeinen als Regel gelten,
2. nur versuchsweise zuweilen unterbleiben.

Bei der an die Darlegungen des Herrn Berichterstatters sich anschließenden Erörterung wendet sich zunächst Loos-Linz gegen die bildliche Illustration der Klassiker: sie sei nützlich, wenn sie maßvoll gegeben werde; aber er fürchte mit Rich. Richter, daß man in einen illustrierten Unterricht hineingekommen sei; das Übermaß sei entschieden schädlich, der Phantasie des Schülers bleibe nichts mehr zu thun.

Fügner-Hannover: Wenn ein Prosaiker mit Auswahl gelesen werden könne und müsse, sei es Livius. Ein Buch Livius sei eben kein Kunstwerk, und es scheine ihm besser, dem Schüler etwa den Überblick über die 3. Dekade durch eine entsprechende Ausgabe zu ermöglichen, als ihm das eine oder andere Buch ganz in die Hand zu geben. Die getadelten Inhaltsangaben am Rande könnten nachteilig werden, wenn sie zu ausführlich seien und zugleich den Stoff disponierten; seien sie aber kurz, so erleichterten sie nur als Andeutungen die Inhaltsangabe durch den Schüler, dem die eigentliche Aufgabe dadurch nicht erspart werde; den Überblick über ein größeres Ganze verschafften sie jedenfalls in einer oft erwünschten Weise. — Die vom Referenten gewünschten sachlichen Zusammenstellungen aus der Lektüre enthielten die Hülfshefte zu den bei Teubner erscheinenden Schulausgaben.

Schneider-Friedeberg spricht gegen die Verkürzung des Horaz, die jetzt viel beliebt werde. Auch er meine, daß in der Ilias die Überschriften die Einprägung des Inhalts bedeutend erleichterten. Er wünsche, daß die Herausgeber sich zwei Unarten abgewöhnten: die eine bestehe darin, daß sie im Kommentare anmerkten, wenn ein Wort nur an der betreffenden Stelle sich finde, die deutsche Bedeutung aber wegließen; die andere darin, durch Verweisungen auf andere Stellen die Schüler zu zwecklosem Nachschlagen zu veranlassen.

Auch Hirzel-Ulm erklärt sich gegen eine verkürzte Ausgabe des Horaz; es müsse doch mehr Rücksicht auf die freie Bestimmung des Lehrers genommen werden. Er bedauere, daß die in Württemberg von oben erfolgte Empfehlung der gedruckten Präparationen eine buchhändlerische Industrie ins Leben gerufen habe, die er für schädlich halte. Er bemühe sich, am Gymnasium zu Ulm die Präparation der Schüler wieder zur Regel zu machen, nicht ohne dabei auf Schwierigkeiten nach oben und außen zu stoßen. Er beantrage Abstimmung über These II B 2 und III B 1.

Vollbrecht-Altona will wegen der Kürze der Zeit nur wenige Bemerkungen machen, trotzdem er als Verfasser und Herausgeber mehrerer Schulausgaben manchen Anlaß hätte, gewissermaßen pro domo zu sprechen. Er ist hinsichtlich des Satzes I A 1 ganz mit dem vom Dr. Fügner Gesagten einverstanden, namentlich wünscht er auch von den großen Historikern, besonders Livius, Auswahl-Ausgaben.

Man könne doch unmöglich mit dem Herrn Refer. ein Buch des Livius einer Rede Ciceros insofern gleichstellen, daß man auch jenes ein „künstlerisches Erzeugnis" nenne. Eine Rede Ciceros sei ein solches, müsse also stets unverkürzt dem Schüler vorliegen, ein einzelnes Buch des Livius sei es durchaus nicht; wohl sei z. B. die 3. Dekade als Ganzes in gewissem Sinne ein Kunstwerk, aber auch wenn man vollständige Texte in der Hand des Schülers sehen wolle, besitze und benutze dieser doch nie mehr die ganze Dekade, sondern stets nur ein paar Bücher; er komme also viel eher zum Bewußtsein davon, was Livius eigentlich geschrieben habe, durch eine zweckmäßig eingerichtete Auswahl aus einer Dekade. Somit sei Freiheit des Lehrers in der Hinsicht zu wünschen, daß es ihm gestattet sei, eine ihm geeignet erscheinende Auswahl-Ausgabe im Unterrichte zu benutzen. — Hinsichtlich der gedruckten Präparationen (II B 2) stimmt er dem Refer. völlig zu und hofft, daß die Versammlung möglichst einmütig und kräftig sich gegen diese verderblichen „Hülfsmittel" ausspreche. — Dagegen kann er sich mit dem Schlußsatze III B 2 nicht einverstanden erklären, denn wenn auch auf den höheren Stufen regelmäßig häusliche Vorbereitung zu fordern sei, so müsse doch auch viel, möglichst in jeder Stunde etwas, extemporiert, ja bisweilen ganze Stunden zum Übersetzen ex tempore angesetzt werden. Er beantragt also gesonderte Abstimmung über III B 1 und 2 und bittet die Versammlung, den ersten dieser Sätze anzunehmen, den zweiten aber abzulehnen.

Bei der nachfolgenden Abstimmung erklärt sich die Mehrheit der Versammlung unter selbstverständlicher Annahme der vorhergehenden Thesen für II B 2 und III B 1 und verwirft III B 2.

Mit dem Ausdruck des Dankes an alle Mitarbeiter und der Hoffnung auf zahlreiches Wiedersehen in Braunschweig wurde alsdann die Versammlung von dem Vorsitzenden geschlossen.

Über die Sitzung der **pädagogischen Sektion** der **Bremer Philologenversammlung** am 28. September, die im wesentlichen eine schulpolitische war, müssen wir uns (neben der Einschaltung S. 146 ff.) vorläufig mit einer kurzen Mitteilung begnügen, die uns Herr Prof. Hornemann-Hannover zur Verfügung gestellt hat:

Sie wurde durch zwei Vorträge, von Herrn Direktor Dr. Schlee-Altona und von Herrn Prof. Hornemann eingeleitet. Der erstere stellte sich auf die Seite der Reformschule nach dem Frankfurter Prinzip, der zweite sprach für eine innere Reform des Gymnasiums, wies aber die Verbindung desselben mit den andern Arten höherer Schulen nach dem in Frankfurt gegebenen Vorbilde zurück. Zur Beweisführung benützte er nicht allein historische und pädagogische, sondern besonders auch anthropologische Erwägungen. Er faßte seinen Vortrag in die unten folgenden Thesen zusammen, doch reichte die Zeit nicht aus, um sie alle zu erläutern, vielmehr wurde nur der erste Hauptteil des Vortrags, der die Thesen 1—4 betrifft, wirklich gehalten. Der Vortrag wird (ebenso wie der von Herrn Dir. Schlee) demnächst vollständig in den von Ilberg und Richter herausgegebenen „Neuen Jahrbüchern für das klassische Altertum und für Pädagogik" veröffentlicht.

An die beiden Vorträge schloß sich eine lebhafte Verhandlung, in der die

Auffassungen der Freunde wie der Gegner des Frankfurter Systems Ausdruck fanden, ohne daß zu den Gründen für und wider erhebliche neue hinzugefügt wurden.[1])

Thesen

zu dem Vortrage des Professors **Hornemann** (Hannover): **Gedanken über das Wesen und die Organisation des Gymnasiums in unserer Zeit.**

I. Das Wesen des Gymnasiums.

1. Das Wesen des Gymnasiums wird nicht durch die Unterrichtsstoffe bestimmt, die es verarbeitet, sondern durch seine geschichtlich gewordene Stellung im Bildungswesen unserer Zeit. Es ist die allgemein bildende Lehranstalt, welche zu wissenschaftlichen Fachstudien, wie sie auf der Universität betrieben werden, vorbereitet.

2. Die Hauptgesetze der Entwickelung des Gymnasiums sind: a) es muß sich nach dem Gesamtcharakter der Wissenschaft weiterbilden; b) es muß alle Hauptbestandteile der allgemeinen Bildung in sich aufnehmen und verarbeiten.

3. Die allgemeine Bildung unserer Zeit beruht nicht mehr allein oder vorzugsweise auf dem klassischen Altertum, doch ist dasselbe auch heute noch einer ihrer Hauptbestandteile.

Das Griechische darf aus dem Lehrplane des Gymnasiums nicht entfernt werden, vielmehr ist darauf hinzuarbeiten, daß die Einwirkung griechischen Geistes auf die Schüler verstärkt und vertieft werde.

4. Das Gymnasium hat die soziale Aufgabe, als „Auslesemechanismus“ im Sinne der modernen Anthropologie zu wirken. Dies geschieht von selbst in der richtigen Weise, wenn es für seine Bildungsaufgabe zweckmäßig gestaltet wird.

II. Die Organisation des Gymnasiums.

5. Verbindet man das Gymnasium nach Art des Frankfurter Systems mit den anderen Hauptarten höherer Lehranstalten, so kann es weder als Bildungsanstalt noch als Auslesemechanismus seine Aufgabe erfüllen.

6. Das Gymnasium ist von Sexta bis Prima als ein einheitlicher Organismus und nur nach pädagogischen Rücksichten zu gestalten.

Die Abschlußprüfung nach dem sechsten Jahreskursus ist zu beseitigen, die Berechtigung zum einjährigen Heeresdienst an die Primareife zu knüpfen.

7. Die bildende Kraft des lateinischen Unterrichts wirkt vorzugsweise in den unteren und mittleren Klassen, die des griechischen vorzugsweise in den oberen. Daher kann jener in Prima zurücktreten.

---

[1]) Der Bericht der „Köln. Zeitung“ über diese Sitzung der pädagogischen Sektion hebt besonders die frische und lebendige Weise hervor, in der der Vorkämpfer der Reformschule, Dir. Dr. Reinhardt-Frankfurt, „seine Stellung mit einer Wärme vertrat, der man wohl anfühlte, daß sie aus fester Überzeugung von der Richtigkeit und Ausführbarkeit seiner Sache entsprungen war“. Doch kommt er zu dem Ergebnis: „Die allgemeine Stimmung der Versammlung war die, daß mit der Neuschaffung von Reformschulen eingehalten werden müsse, bis man genügende Erfahrung aus den bestehenden gewonnen habe, die bisher noch keine Abiturienten entlassen hätten“. — Ebenso sprach sich (ebenfalls nach dem in der „Köln. Zeit.“ gegebenen Bericht) in einem am 4. Nov. in Köln gehaltenen Vortrag der frühere Lehrer am Goethe (Reform)-Gymnasium und jetzige Direktor der Wöhlerschule in Frankfurt a. M. Dr. Ziehen dahin aus, „der Unterricht nach Frankfurter Art solle nicht etwa schnell und überstürzt weiter verbreitet werden“, allerdings mit der Begründung, „weil bei allgemeiner Annahme dieser Reformen unbedingt eine Umgestaltung des neusprachlichen Unterrichts und vielleicht auch des altsprachlichen auf der Universität notwendig erscheine“.

8. Eine Vereinfachung des Unterrichts wird durch die Vielheit der Lehrgegenstände dringend gefordert; sie ist aber durch Verringerung des Stoffes innerhalb der Lehrfächer, nicht durch Beseitigung eines Teiles derselben zu erstreben.

9. Dem Geiste unserer Zeit entspricht eine Konzentration des gesamten Lehrstoffes nach zwei Gesichtspunkten:

a) aller Unterrichtsstoff ist in Zusammenhang mit dem Werdegange der europäischen Kultur zu bringen;

b) in allen Stoffgebieten ist zuletzt einer vorläufigen Zusammenfassung zum System zuzustreben.

Um den grammatischen Lehrstoff zu konzentrieren, empfiehlt sich die Einführung von Parallelgrammatiken.

10. Die Methode des Gymnasiums erhält ihre innere Einheit durch die Aufgabe, zu wissenschaftlichem Denken vorzubilden. Dadurch unterscheidet sich das Gymnasium schon auf der Unterstufe von der Realschule.

11. Da mit dem Eintritt in die Prima eine bestimmtere Neigung der Schüler für den einen oder anderen Hauptzweig der Bildung hervorzutreten pflegt, so ist in dieser Klasse jedem einzelnen zu tieferer und umfassenderer Arbeit in seinem Lieblingsfache Gelegenheit zu geben. Dadurch wird zugleich eine straffere Konzentration der Arbeit für jeden Schüler und eine bessere Vorbereitung auf das wissenschaftliche Fachstudium möglich.

12. Hygienische Untersuchungen von Schulkindern, insbesondere auch Ermüdungsmessungen, haben für die Organisation des Gymnasiums große Bedeutung; sie sind daher weiter auszubilden und möglichst auf alle Schüler höherer Lehranstalten auszudehnen.

Es ist wünschenswert, daß an allen höheren Schulen Schulärzte angestellt werden.

13. Die Festlegung der allgemeinen Richtlinien für die Organisation des Gymnasiums fällt dem Staate zu, die Ausgestaltung des Lehrplans im einzelnen ist — natürlich unter Oberaufsicht des Staates — Recht und Pflicht der Lehrerkollegien.

Gesichtspunkte zur Beurteilung der Veränderungen, die der Gymnasialunterricht in den letzten Jahrzehnten erfahren hat.

Rede zum 25jährigen Jubiläum des Königl. Sächsischen Gymnasiums zu Dresden-Neustadt, Ostern 1899, von dessen Rektor, Oberschulrat Prof. Dr. **Martin Wohlrab.**

Was in unser höheres Schulwesen eine so tief gehende Bewegung gebracht hat, ist die, man kann sagen, täglich zunehmende Entfernung und Entfremdung der Gegenwart vom klassischen Altertum. Die Zeiten, in denen man noch den lebendigen Zusammenhang mit demselben spürte, sind lange dahin. Sie sind geschwunden mit der Entwicklung all des Großen, dessen wir uns jetzt erfreuen, das unsere Kultur so gewaltig trennt von der früheren. Diese neue Zeit hebt an mit den auf einem vertieften Studium der Naturwissenschaften beruhenden Erfindungen, die die Thätigkeit des Gewerbtreibenden, ja auch des Ackerbauers umgestaltete; sie setzte an die Stelle der Menschenhand die Maschine und brachte so in alles,

was Menschen produziert hatten, einen Umschwung, wie er größer nicht zu denken ist, und damit auch in die Lebensführung großer Massen unseres Volkes.

Und da ein Teil dieser Erfindungen den Verkehr erleichterte und steigerte, gaben sie auch den Beziehungen der Völker zu einander eine neue Wendung; sie traten einander näher. Insbesondere erweiterte sich der Handel zum Welthandel; der Austausch der Güter unter den Völkern der Erde, auch den entferntesten, nahm ungeahnte Dimensionen an.

Leicht ist es verständlich, daß diese durch die Betreibung der Naturwissenschaften hervorgerufenen Bewegungen bei Industrie und Handel nicht stehen blieben, sondern auch Gebiete, die sich einer schon Jahrtausende langen Pflege erfreut hatten, in ihren Bereich zogen. Kein Wunder, daß in erster Linie für das Studium der Medizin, sofern es sich mit der Natur und ihren Kräften befaßt, vielfach ganz neue Grundlagen gewonnen wurden. Aber auch andere Fächer mußten infolge des großen Umschwunges in allen menschlichen Verhältnissen ein neues Aussehen gewinnen. So erwuchsen der Wissenschaft, welche die Beziehungen der Menschen untereinander regelt, der Rechtswissenschaft, neue Aufgaben, und dadurch entfernte sie sich immer weiter von der Grundlage, die ihr so lange genügt hatte, dem römischen Rechte. Zeugnis dafür legt das Werk ab, das wir als eine große nationale Errungenschaft unsrer Zeit preisen, das neue bürgerliche Gesetzbuch.

Aber die engere Verbindung, in die die Völker zu einander getreten sind, machte sich auch auf dem Gebiete des geistigen Lebens geltend. Die Wissenschaft allerdings hatte von jeher ein internationales Gepräge. Nicht so Litteratur und Kunst. Aber schon der alternde Goethe mit seinem alle Zeiten und Völker umspannenden Interesse bahnte den Gedanken einer Weltlitteratur an, der sich täglich mehr verwirklicht. Und auch die Kunst folgt diesem Zuge der Zeit.

Alle diese Umwälzungen haben sich in verhältnismäßig kurzer Zeit vollzogen mit einer Unwiderstehlichkeit und Naturnotwendigkeit, daß wir oft ihr Eintreten kaum bemerkt haben. Es ist leicht verständlich, daß sie nicht bloß direkte Wirkungen hatten auf den Gebieten, die sie unmittelbar erfaßten, sondern auch indirekte auf Gebieten, die mit ihnen in irgend einem Zusammenhang standen. Zu diesen gehört die Schule. Ihre schöpferische Kraft zeigte die neue Zeit auch darin, daß sie die Gattung ins Leben rief, die ich mit dem einheitlichen Namen Realschule bezeichnen will, da ich auf ihre mannigfachen Abarten nicht einzugehen habe. Sie übernahm es, den Forderungen des neu erwachten Lebens gerecht zu werden und trat so in nähere Beziehung zu den technischen Hochschulen, die den Erweiterungen auf dem Gebiete der Erfindungen entsprechend eine rasche Entwicklung und einen stetig sich steigernden Umfang gewannen.

Aber auch der Schulgattung, die vorher die höhere Bildung allein vermittelt hatte, dem Gymnasium, war es nicht vergönnt, einfach auf dem Alten, dem Hergebrachten zu verharren. Denn der gebildete Mensch kann nicht als ein Fremdling seiner Zeit gegenüberstehen; auch in sich muß er das frisch pulsierende Leben der Gegenwart verspüren. Und wenn sein Arbeitsfeld auch etwas abseits von den treibenden Mächten der Zeit liegt, man würde ihn bald weniger schätzen, wenn er

kein Verständnis dafür hätte. Und schließlich, wo ist denn ein Wissensgebiet, das von dem Strome der Zeit noch unberührt wäre? Und so sehen wir denn in der That, daß die Gründung der Realschule das Gymnasium nicht von der Verpflichtung entband, seine Organisation zu revidieren und zu modifizieren.

Es ist allen bekannt, wieviel Not und Drangsal die Versuche geschaffen haben, das auf dem klassischen Altertum beruhende Gymnasium mit den Forderungen der Gegenwart auszusöhnen. Der Kreis dessen, was aus dem Altertum bis in unsre Tage sich wirksam erwiesen hatte, verengte sich. Wir Deutschen haben nun selbst eine klassische Litteratur, die in mustergiltiger Weise das Denken und Fühlen unsrer Nation zum Ausdruck bringt, an der wir auch die Gesetze des poetischen Schaffens nachweisen können. Die Methoden des wissenschaftlichen Betriebes änderten sich mannigfach und in tief gehender Weise. War also damit alles gethan, wenn man auf das alte Kleid neue Flecken aufsetzte? Und nimmt sich die Zusammenstellung von Antik und Modern nicht seltsam genug aus! Wo bleibt da der einheitliche Gedanke, der etwas zu einem Ganzen macht?

Wo solche Gegensätze aufeinander treffen, ist es sicherlich nicht leicht, sofort die Gesichtspunkte für eine neue Ordnung zu finden, namentlich nicht leicht in Zeiten, in denen alles stoßweise vor sich geht, in denen jeder neue Tag Neues bringt. Und darum darf man sich nicht wundern, wenn so manches den Charakter des Experiments an sich trägt und eine nur kurze Dauer hat.

Ein Gesichtspunkt aber springt sofort in die Augen, der dem Gymnasium das Recht des Beharrens gegenüber der Realschule giebt. Alles, was die neue Zeit gebracht hat, hat die Geschichte nicht zur Voraussetzung und kann getrieben werden ohne geschichtliche Vorstudien. Die Naturwissenschaften und die Mathematik haben ja eine lange und reiche Entwicklung, aber die Kenntnis derselben ist für ihren Betrieb nicht notwendig; für die Naturwissenschaften ist und bleibt die Beobachtung und das Experiment der Ausgangspunkt, die Mathematik beruht vielfach auf ganz neuen Grundlagen. Jedenfalls können beide Wissenschaften getrieben werden ohne die Kenntnis der Geschichte des Menschen. Eine geschichtliche Entwicklung haben freilich die neueren Sprachen durchgemacht, ehe sie in ihre gegenwärtige Phase eintraten; aber was man für den täglichen Gebrauch nötig hat, kann man sich auch ohne Kenntnis dieser Entwicklung aneignen. So ist denn der Realschule ihr einheitliches Gepräge dadurch gegeben, daß sie auf der Gegenwart beruht und das ihren Bedürfnissen unmittelbar dienende darreicht.

Außer den Wissensgebieten, die die neue Zeit in den Vordergrund gedrängt hat, giebt es also noch andere, die historische Durchbildung zur Voraussetzung haben; es sind das die Geisteswissenschaften, die Wissenschaften, die sich mit dem Menschen befassen, mit seiner Bestimmung für Zeit und Ewigkeit. Ich möchte das Philosophie im antiken d. h. im umfassendsten Sinne nennen, Lebensweisheit, wie sie allerdings nicht vom akademischen Katheder vorgetragen wird, wie sie aber jeder Denkende als die Summe seiner Lebenserfahrungen und -anschauungen mehr oder minder bewußt sich zurecht legt. Wie es im klassischen Altertum keinen gebildeten Menschen gab, der nicht Stellung zu derselben genommen hätte, so auch in unsrer Zeit nicht. Hat sie doch alles Wirken unter Menschen zur Voraussetzung.

Freilich hat in der Behandlung aller dieser Lebensfragen das Christentum ein neues Fundament gelegt. Daß aber an die Stelle jener Lebensweisheit einfach das Christentum getreten sei, läßt sich zur Zeit schwerlich behaupten. Denn es hat alle menschlichen Verhältnisse noch nicht so durchdrungen, daß es allein zu ihrem Verständnisse genügte. In Kunst und Litteratur, in den Rechts- und Staatsverhältnissen spielt das rein Menschliche noch heute eine dominierende Rolle. Nur das nicht hoch genug zu preisende Verdienst wird dem Christentum von allen ernster Denkenden zuerkannt, daß es an Stelle der tastenden Versuche großer Geister auf dem Gebiete dessen, was dem menschlichen Wissen nicht zugänglich ist, was aber doch ein tiefes Bedürfnis des menschlichen Herzens ist, besseres geboten hat, einen geläuterteren Glauben und tröstlichere Verheißungen. Was es aber über die Bestimmung des Menschen Neues lehrt, ist ohne Erkenntnis seines Wesens, zu der das klassische Altertum so viel beiträgt, nicht voll verständlich.

Von diesem Entwicklungsgang der zivilisierten Menschheit soll das Gymnasium nicht nur die allgemeinen Grundzüge vermitteln, sondern auch, soweit er das klassische Altertum berührt, eine lebendigere Anschauung geben. Die Berechtigung dazu entnimmt es daraus, daß die Geisteswissenschaften mit dem Erwachen des Menschengeistes ihren Anfang nehmen. Ihre früheren Studien haben aber vor den späteren das voraus, daß sie alles Hauptsächliche und Wesentliche in einer so einfachen Ausgestaltung zeigen, daß in ihnen die Grundlinien zum Verständnis der späteren reichen und mannigfachen Entwicklung enthalten sind. Hier wirkt die unmittelbare Betrachtung des gegenwärtigen Standes zunächst verwirrend und erdrückend auch auf einen schon gereiften Geist, dem jugendlichen Geiste würde er kaum recht verständlich zu machen sein.

Dieser Gesichtspunkt, die Bedeutung des klassischen Altertums für die Stellung zu allen menschlichen Fragen, hat auf die neueren Entwicklungsphasen des Gymnasiums einen tiefer gehenden Einfluß ausgeübt. Treten in den früheren Zeiten die formal bildenden Momente mehr in den Vordergrund, die Behandlung des rein Sprachlichen, so wird jetzt namentlich in den oberen Klassen mehr der Inhalt der Schriftstücke zur Geltung gebracht. Die Übungen zur Befestigung der Grammatik haben zu Gunsten der Lektüre eine Einschränkung erfahren.

Fragen wir nun nach der Wichtigkeit, die die Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung der menschlichen Dinge hat, so ist zunächst klar, daß vor allem die akademischen Studien auf sie angewiesen sind. Dem Gymnasium als der Vorstufe zur Hochschule fällt also die Aufgabe zu, dem Geiste die Richtung darauf zu geben und die allgemeinen Grundlagen dafür zu schaffen. Niemand kann sagen, daß es für den Theologen genüge, den Standpunkt seiner Zeit, der überdies nie ein einheitliches Gepräge haben wird, zu kennen. Ihm ist der unsterbliche Teil des Menschen, die Seele, anvertraut, und somit muß er von ihren Äußerungen, von ihrem Ringen nach innerem Frieden, wie es auch in der profanen Welt zu Tage tritt, Näheres wissen, insbesondere vor der Zeit, in welcher das Christentum in die Erscheinung trat. Ebenso wenig ist man Jurist oder Staatsmann durch die Kenntnis der jetzt geltenden Gesetze. Damit hat man nur das Handwerkszeug, mit dem

man nichts anfangen kann, wenn man keinen Einblick in die Voraussetzungen des menschlichen Zusammenlebens hat, wie sie nirgends klarer als im Altertum zu Tage treten. Der Arzt befaßt sich wohl zunächst mit dem Körper, aber dieser ist nicht losgelöst zu denken vom Geist, und so ist die Kenntnis des ganzen Menschen, wie sie die Litteratur und Geschichte vermittelt, auch für ihn wertvoll. Daß jede tiefere Erkenntnis der Sprache auf historischer Basis beruht, daß ohne die Kenntnis der früheren Phase die gegenwärtige nicht voll verständlich wird, bedarf keiner weiteren Ausführung, ebensowenig, wie die Philosophie nur dem verständlich wird, der eine tiefer gehende Kenntnis ihrer im Altertum ruhenden Grundlagen hat.

Nun läßt sich freilich sagen, daß man zum Inhalte der alten Schriftsteller, wenn er für die historischen Wissenschaften doch so nötig ist, auch auf kürzerem und bequemerem Wege gelangen kann als durch die Lektüre derselben, nämlich durch Übersetzungen und kulturgeschichtliche Zusammenstellungen. Die Übersetzungen streifen freilich vieles Charakteristische ab, das Kolorit der Zeit und des Autors, aber das Wesentliche kann man ohne Zweifel durch sie erfahren. Wozu also der übermäßig lange Weg der sprachlichen Durchbildung namentlich im Lateinischen und Griechischen?

Man rechtfertigt sie durch den Hinweis auf die Bedeutung, die beide Sprachen für die akademischen Studien und ihren weiteren Betrieb haben. Vom Philologen ganz zu schweigen, braucht der Theologe Griechisch und Latein, ebenso der Philosoph, der Jurist wenigstens das Latein. Wenn sich dagegen auch schwerlich etwas einwenden läßt, so ist doch zuzugeben, daß das für die genannten Wissenschaften erforderliche Maß sprachlichen Wissens sich unzweifelhaft in viel kürzerer Zeit beschaffen ließe, namentlich wenn die Schüler schon in einem gereifteren Alter stehen. Wenn der in Untertertia beginnende Unterricht im Griechischen bis zur Lektüre der schwierigsten Schriftsteller in den Primen führt, so ist Entsprechendes auch im Lateinischen möglich. Treibt doch der künftige Theologe das Hebräische nur zweistündig in den drei oberen Klassen, und doch genügt das zur vorläufigen Einführung in dieses ganz fremdartige Idiom und zur Lektüre der leichteren Schriften des alten Testamentes.

Wenn man sich sonach die zum besseren Verständnis der Wissenschaften, die auf historischer Basis stehen, nötigen sprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten in wesentlich kürzerer Zeit aneignen kann, so muß es noch andere Gründe geben, die es rechtfertigen, daß man auf ihre Erwerbung so viel Zeit und Mühe verwendet. Diese können nur darin liegen, daß die sprachliche Durchbildung an und für sich für die höhere Bildung Wert hat und somit eine notwendige Voraussetzung derselben ist. Haben sich doch frühere Zeiten mit einer gewissen Ausschließlichkeit ihr gewidmet, ohne daß an den so Gebildeten im späteren Leben empfindliche Einseitigkeiten hervorgetreten wären. Es müssen also für die Betreibung der Sprachen ähnliche Gründe vorhanden sein wie bei der Mathematik. Auch diese Wissenschaft ließe sich, wenn es bloß auf die Kenntnis der Lehrsätze ankäme, genau so beschneiden wie die alten Sprachen. Was ihr aber ihren Wert giebt, das sind die Übungen im Denken, die sich mit jenen Sätzen vornehmen lassen. Ganz entsprechend sind auch

die Paragraphen der Grammatik nicht die Hauptsache, sondern ihre Verwertung für die Durchbildung des Geistes.

Während sich diese Anschauungsweise hinsichtlich der Mathematik allgemeiner Anerkennung erfreut, ist sie recht vielen hinsichtlich der Sprachen weniger geläufig. Und doch ist eigentlich leicht einzusehen, daß die sprachliche Durchbildung nicht minderwertig, nicht minder wichtig ist als die mathematische. Alle Äußerungen des Geistes geschehen durch die Sprache; durch seine Äußerungen aber läßt sich der Geist selbst abklären und durchbilden. Der Mathematiker thut das auf dem Gebiete der räumlichen Gebilde und der Zahlen; er übt also im wesentlichen das verstandesmäßige Denken. Dasselbe leistet auch der Philologe; denn auch er hat darauf zu halten, daß alles klar und folgerichtig dargestellt werde, aber sein Kreis ist weiter, insofern alles Menschliche in seinem Bereiche liegt. Er hat es nicht bloß mit den Äußerungen des Verstandes, sondern auch mit denen der Phantasie, des Gemütes, des Willens zu thun, insofern sie sich in sprachlichen Ausdruck kleiden.

Im Mittelpunkte aller sprachlichen Bildung steht für jedes Volk naturgemäß die Muttersprache. Ist sie doch das Mittel, dessen sich jeder Unterricht bedient, ist sie doch die Sprache, deren Beherrschung die Voraussetzung aller Bethätigung insbesondere der höher Gebildeten ist. Was thun sie anders als lesen, schreiben, sprechen? Die Muttersprache aber eignen wir uns zunächst unbewußt an durch den täglichen Gebrauch. Wer dabei stehen bleibt, wird es nicht weiter bringen als zur Geläufigkeit in ihrer Anwendung. Der Einblick in ihren Bau und ihre Gesetze wird ihm versagt bleiben. Denn dieser erschließt sich erst durch die Sprachvergleichung, von der alle tiefere sprachliche Bildung ihren Ausgang nimmt. Darüber sind nicht nur die Philologen, sondern alle vorurteilsfreien Männer einig. Erst durch die Konstatierung der Ähnlichkeiten und der Verschiedenheiten wird die klare Erfassung der Eigenheiten ermöglicht; durch diese aber wird auch das Festhalten durch das Gedächtnis wesentlich erleichtert.

Wenn aber die Vergleichung hierbei eine so große Rolle spielt, so ist die Frage: welche Sprache soll zu diesem Zwecke herangezogen werden? Darauf kann man vernünftigerweise nur die Antwort geben: am besten die, die in dem betreffenden Sprachgebiete die vollkommenste ist. Das ist ohne Zweifel von den in Europa vertretenen Zweigen des indogermanischen Stammes die lateinische. Das Volk, das sie sprach, war mit einem so durchdringenden Verstande begabt, daß alles, was mit dieser Geisteskraft zu erreichen ist, bei ihm eine an Vollendung grenzende Ausbildung erhalten hat. Dahin gehören vor allem die Gebiete der Rechtswissenschaft und der Grammatik; auf diesen haben die Römer bis zur Gegenwart eine kulturhistorische Mission gehabt wie kein zweites Volk.

Man kann wohl sagen, wenn es gälte eine Sprache zu erfinden, die der Klarheit und Folgerichtigkeit des Gedankens am meisten Genüge thäte, so würde sich die lateinische kaum überbieten lassen. Diesen Vorzug verdankt sie nicht zum wenigsten ihrem Reichtum an organisch gebildeten Formen. Es ist wohl zuzugeben, daß ihr hierin die Sprache der Griechen noch überlegen ist, aber die bei diesen vorwiegende Phantasie hatte insofern Einfluß auf den sprachlichen Ausdruck, als

sie den Gedanken oft mehr andeutet, als mit völliger Korrektheit hinstellt. Wie ohnmächtig sind gegenüber dem Formenreichtum dieser Sprachen alle modernen, auch unsre deutsche! Wie lästige, weitschweifige Umschreibungen müssen sie oft anwenden, um etwas so korrekt, so zweifellos auszudrücken wie das Lateinische! Denn das ist ohne weiteres klar: je reicher die Formenlehre ist, desto vollkommener kann die Syntax sein, der diese Formen zur Verfügung stehen.

Hieraus ergiebt sich von selbst, warum zum Zwecke der Sprachvergleichung das Französische, das man ja vielfach dazu verwendet, nicht dasselbe leisten kann wie das Lateinische. Es bezeichnet die Gattungen, die syntaktischen Werte und Beziehungen der Worte in viel geringerem Umfange durch Wandlungen der Form als das Lateinische. Für Schulen aber, die Lateinisch und Französisch treiben, ist die Priorität des Lateinischen schon dadurch gesichert, daß durch das Lateinische das Französische, aber nicht umgekehrt durch das Französische das Lateinische verständlich wird, ganz abgesehen von der Schwierigkeit, die für Anfänger darin liegt, daß die Aussprache das Wortbild nicht unmittelbar wiedergiebt. Hiernach wird der Erfahrungssatz als vollkommen berechtigt stehen bleiben, daß, wer Lateinisch kann, jede andere Sprache leichter lernt und versteht.

Ich habe nur von den Seiten der Gymnasialbildung gesprochen, die für sie am meisten charakteristisch und am meisten umstritten sind. Wenn es mir gelungen sein sollte, den gegenwärtigen Betrieb einigermaßen zu rechtfertigen, so ist damit nicht gesagt, daß es dabei sein Bewenden haben könne. Jede Schule soll ihrer Zeit dienen und ist dadurch gezwungen, sich nach ihrer Zeit zu richten. Sie ist also der Veränderung unterworfen. Je mehr sich die neue Zeit von der alten entfernt, um so mehr muß es auch die Schule thun. Sie wird also immer vor der Frage stehen: was ist jetzt veraltet und unwirksam? Welches Neue hat das Recht, an seine Stelle zu treten? Solange es aber nicht unzweifelhaft klar ist, was das bessere ist, so lange wird sie am Guten festhalten dürfen.

Das klassische Altertum und die höhere Schule.

Ein Vortrag,
gehalten in der öffentlichen Versammlung des Gymnasialvereins, Ortsgruppe Frankfurt a. M.,
am 8. November 1899

von Dr. Felix Bölte,
Oberlehrer am Goethe-Gymnasium.

Hochgeehrte Damen und Herren!

Wenn ein Verein, wie der unsrige, zum ersten Mal in die Öffentlichkeit tritt, so kommt es vor allem darauf an, von seinen Zielen und von den Wegen, auf denen er sie erreichen will, eine deutliche Vorstellung zu geben. Wir wollen keine Kritik üben an andern Schularten; wir können nur wünschen, daß sie sich kräftig entwickeln; denn das Vorhandensein verschiedener Schularten giebt am ersten die Gewähr, daß jede ihre eigentümlichen Vorzüge am vollsten entfalten kann. Wir wollen vielmehr in positiver Arbeit uns selber und allen, die der Entwicklung des

Schulwesens Interesse entgegenbringen, Rechenschaft ablegen von der Bedeutung und den Aufgaben der Gymnasialbildung für die Kultur der Gegenwart.

Der wichtigste Bildungsstoff, den das Gymnasium seinen Schülern bietet, und derjenige, durch den es sich von andern Schularten unterscheidet, ist das klassische Altertum. Die Hauptaufgabe der Vorträge, die hier in unserem Verein gehalten werden sollen, wird also darin bestehen, den Anspruch des klassischen Altertums zu rechtfertigen, als zentraler Bildungsstoff einer höheren Schulart zu gelten. Dieser Nachweis wird sich nur in einer unendlichen Reihe von Einzeluntersuchungen erschöpfend führen lassen; für den heutigen Abend schien es mir richtiger, die Frage unter einem allgemeineren Gesichtspunkt zu betrachten — auf die Gefahr hin, daß das positive Ergebnis dadurch beeinträchtigt wird; denn durch die umfassende Betrachtung des Gegenstandes wird, wie ich hoffe, die Tendenz unseres Vereins erst in das rechte Licht gesetzt und ihre werbende Kraft erhöht.

Ehe ich aber diesen Nachweis antrete, möchte ich eine Vorfrage aufwerfen und zu beantworten suchen: Was ist die Veranlassung, daß das Gymnasium vor das große Publikum tritt, um die Berechtigung der von ihm überlieferten Bildung zu beweisen?

In seinem Buch über Velasquez vergleicht einmal Justi die Stellung des Königtums damals und jetzt. Es heißt dort: „Das königliche Ansehen war damals ein so unbedingtes, daß der Träger der Krone auf einen grenzenlosen Kredit loshausen konnte, ohne sich um irgend eine Deckung durch Verdienste Sorge machen zu müssen. Heute wird den Königen knapp das Maß von Anerkennung gewährt, das sie sich täglich verdienen."

Mit diesem kritischen Zuge unserer Zeit, daß sie jede Einrichtung auf ihre Existenzberechtigung prüft, muß auch die höhere Schule rechnen. Da ist vor allem die große Zahl derer, die das Gymnasium aus eigener Anschauung nicht kennen und doch sich ein eigenes Urteil darüber bilden möchten, was es leistet. Da giebt es ferner nicht wenige, die infolge der eigenen ungünstigen Erfahrungen zu Gegnern der humanistischen Anstalten geworden sind, weil sie in voreiligem Schlusse dem System zur Last legen, was durch die Fehler der mit der Ausführung betrauten Menschen verschuldet ist. Und endlich wird auch unter den Anhängern der humanistischen Bildung außerhalb des Kreises der Fachgenossen mancher im Zweifel sein, ob das Altertum wirklich noch die richtige Vorschule sei, um für das moderne, mächtig pulsierende Leben vorzubereiten.

Es wäre eine kurzsichtige Politik, wenn die Vertreter der humanistischen Bildung diesem Verlangen nach Aufklärung und Belehrung nicht entgegenkommen wollten. Ja, es wäre ganz unnatürlich, da sie doch noch viel mehr das Bedürfnis haben müssen, von der Entwicklung Zeugnis abzulegen, die sich stetig an den humanistischen Anstalten vollzieht. Ich denke dabei nicht an Veränderungen der Lehrpläne, nicht an die Entstehung neuer Schularten, auch nicht an die Verbesserungen der Unterrichtsmethode, sondern ich behaupte, daß die Möglichkeit, den geistigen Gehalt des klassischen Altertums für die Erziehung und Ausbildung der Jugend auszunutzen, in beständiger, schneller Zunahme begriffen ist. Der Lehrer kann in der

Hauptsache nur die Thatsachen und Anschauungen verarbeiten, die ihm von der Wissenschaft geliefert werden. Die Wissenschaft aber entwickelt sich nach ihren eigenen Gesetzen, und die Altertumswissenschaft hat nur zu oft ihre Beziehungen zur Schule vergessen.

Ein ganz kurzer geschichtlicher Rückblick wird die gegenwärtige Lage am besten verständlich machen. Hervorgegangen aus der großen geistigen Bewegung des vorigen Jahrhunderts, betrachtete die deutsche Philologie in ihrer ersten Periode es als ihre Aufgabe, das Altertum, besonders das hellenische Altertum in seiner Totalität zu erfassen und zu rekonstruieren; und geniale Männer wie Böckh, Welcker, O. Müller versuchten diesen Gedanken für verschiedene Seiten des antiken Lebens zu verwirklichen. Es war nicht schwer nachzuweisen, daß diese kühnen Konstruktionen unzureichend fundiert waren, daß es vor allen an einer sicheren Methode fehlte; es mußte eine Reaktion folgen, und so beginnt mit G. Hermann eine kritische Richtung, die durch Ritschl vollendet wird. Sie hat die philologische Methode zu wunderbarer Feinheit ausgebildet, sodaß sie die Grundlage aller Wissenschaften ist, die sich auf das geschriebene Wort stützen. Aber während die Philologie so als Wissenschaft sich unendlich vervollkommnete, verlor sie den Zusammenhang mit dem Leben des Volkes. Während man in jener ersten Periode im Hellenentum den Menschen suchte und durch Versenkung in jene Zeit die eigene Persönlichkeit bilden wollte, war jetzt das Interesse am Studium rein technischer Art. Zu leiden hatte darunter am meisten die Schule; denn von der Richtung, die ihnen die Universität gab, konnten nur zu viele Lehrer sich nicht befreien; eine trockne, grammatisch-logische Behandlung der Schriftsteller herrschte vielfach allein, und diese Behandlungsweise mußte den ganzen Gegenstand diskreditieren. Theoretisch hat die Philologie den Gegensatz jener beiden Richtungen schon vor 66 Jahren überwunden, in der Praxis hat es länger gedauert, bis man mit der verfeinerten Methode jene großen Aufgaben aufs neue in Angriff nahm, an die sich die Altertumswissenschaft in kühner Begeisterung in ihren ersten Anfängen gewagt hatte. Aber in den letzten 25 Jahren ist nun unendlich viel geleistet worden.

Ein Fülle von Werken liegt bereits vor, die das klassische Altertum nach den verschiedensten Seiten wieder aufbauen und den Lehrern eine Vertiefung und Vergeistigung der Lektüre gestatten, die vordem unmöglich war. Ich möchte nicht das Mißverständnis aufkommen lassen, als ob ich den großen Philologen um die Mitte des Jahrhunderts ein Verständnis des klassischen Altertums als eines Ganzen aberkennen wollte. Aber ihre Anschauungen von dem geistigen Gehalt des Altertums darzustellen, hielten sie nicht für nötig. Jeder rechte Philologe sollte sich diese Anschauung selbst erarbeiten. Die sittliche Forderung an den einzelnen, die darin liegt, ist von einer herben Größe, die man bewundern muß. Aber die Bewunderung ist ein kalter Affekt, wie Lessing sagt, und wir neigen uns mit dankbarer Verehrung vor den milderen Heroen, die den prometheischen Funken aus den Höhen der Wissenschaft in unsere Hütten tragen. Wenn man jetzt mit Wilamowitz sich in die griechischen Tragiker versenkt, oder mit Pöhlmann die soziale Entwicklung des Altertums durchlebt, oder mit Löschcke dem Ringen der griechischen Künstler folgt —

wie es vielen von uns jetzt eben vergönnt gewesen ist, — dann meint man doch oft, jetzt erst könne die höhere Schule wirklich ihrer Aufgabe gerecht werden, die Jugend in das Verständnis des klassischen Altertums einzuführen. Dies Geständnis hat, denke ich, nichts Kompromittierendes für den Gegenstand. Denn so soll es doch mit jeder rechten Wissenschaft sein; und jeder Gegenstand, der eine ernsthafte Beschäftigung lohnen soll, muß diese Tiefenentwicklung besitzen, die immer nur eine Annäherung an die letzten Ziele gestattet.

Ich kehre nunmehr zu meiner eigentlichen Aufgabe zurück und werde also versuchen darzulegen, daß das klassische Altertum für die höhere Schule ein unübertreffliches Bildungsmittel darstellt.

Die Mittel müssen sich nach dem Zweck richten. Wir fragen also, was ist die Aufgabe der höheren Schule? Die nächstliegende Antwort ist: sie soll für die Universität vorbereiten. Das ist freilich nur eine äußerliche Auffassung und auch nicht ganz richtig. Denn viele jungen Leute machen das Gymnasium durch, ohne die Universität zu besuchen. Aber nehmen wir der Einfachheit wegen einmal an, daß sie dasselbe oder ganz ähnliches brauchen, wie die zukünftigen Studenten. Was soll nun der Student bereits können, wenn er auf die Universität kommt? Wodurch unterscheidet sich der Unterricht auf der Schule und auf der Universität? Auf der Schule wird das Verständnis und die Aneignung des Stoffes überwacht, auf der Universität wird diese Seite des Studiums dem Hörer überlassen. Es ist also Aufgabe der Schule, die Fähigkeit zu entwickeln, daß der junge Mann die Darstellung einer wissenschaftlichen Frage in sich aufnehmen und verarbeiten kann. Nun verwendet die Wissenschaft zu ihrem Aufbau vier Elemente: sie enthält einmal Thatsachen und aus ihnen abgeleitete Begriffe, sodann Sätze und aus einer Reihe von Sätzen bestehende Theorieen. Also muß der Schüler lernen, Thatsachen scharf und genau aufzufassen, den begrifflichen Gehalt aus ihnen zu abstrahieren, mehrere solche Begriffe zu Sätzen logisch zu verbinden und aus einer Reihe von Sätzen ein System aufzubauen, das einen Teilinhalt der Wirklichkeit erklärt oder ein Gebiet der menschlichen Thätigkeit regelt.

Um diese Fähigkeiten zu entwickeln, ist nun der Betrieb der beiden alten Sprachen ein ganz unübertreffliches Mittel. Es ist natürlich unmöglich, hier den ausführlichen Beweis dafür anzutreten; aber einige Andeutungen darüber, wie dieser Beweis zu führen wäre, darf ich mir vielleicht doch gestatten. Zur genauen Auffassung der Einzelthatsachen nötigen die ausgeprägten Flexionsformen; das begriffliche Denken wird entwickelt durch die durchsichtige Wortbildung; die Fähigkeit, den logischen Zusammenhang zwischen einzelnen Begriffen und Sätzen zu begreifen, wird geschult an den Erscheinungen des Satzbaues; und der Aufbau einzelner Sätze zu einem System wird geübt an der inhaltlichen Analyse der Schriftsteller. Zu diesem Schema will ich einige Erläuterungen geben.

Beide alten Sprachen verfügen über eine große Fülle von Flexionsformen; welch ein wohlthätiger Zwang zu exakter Beobachtung und scharfer Auffassung des Thatsächlichen darin liegt, wird jeder bezeugen, der einmal lateinische oder griechische Texte gelesen hat. Umgekehrt bietet aber auch dieser Reichtum an scharf ausge-

prägten Formen wieder die Möglichkeit einer sicheren Bestimmung in jedem einzelnen Falle. — Die Wortbildung ist in den alten Sprachen meist durchsichtig, und dadurch ist die Wortkunde, die Erwerbung eines ausreichenden Wortschatzes, weit entfernt, eine rein gedächtnismäßige Aneignung zu sein, vielmehr eine vortreffliche Schulung im begrifflichen Denken. Wie aus der meist noch erkennbaren sinnlichen Bedeutung des Stammes durch die Suffixe und Präfixe neue Begriffe abgeleitet werden, wie die ursprüngliche, sinnliche Bedeutung allmählich verblaßt und nun abstraktere Beziehungen damit ausgedrückt werden können, das zu beobachten und zur Vertiefung des Verständnisses zu verwenden, bieten sich auf allen Stufen Anlässe; und die Gewöhnung, das Konstante in der Reihe der sich entfaltenden Bedeutungen, den Begriff zu erfassen, das ist eine den geistigen Kräften der Kinder entsprechende Übung, die zu selbständigem Denken hinleitet. — Die Verbindung der Worte zum Satz und der Sätze zu Perioden scheint in den alten Sprachen durchweg logisch notwendig. Natürlich giebt es auch hier viele idiomatische Ausdrucksweisen, aber in den meisten Fällen ist doch der Grund für die Konstruktion, die Vorstellung, aus der sie entsprungen ist, dem Schüler verständlich. So enthält für den Schüler jeder griechische oder lateinische Satz die Aufgabe, die Verbindung zwischen den einzelnen Begriffen oder zwischen einzelnen Sätzen so zu rekonstruieren, wie sie im Kopf des Schriftstellers vorhanden war. Und er muß in fast allen Fällen auf Grund logischer Erwägungen diese Aufgabe mit Sicherheit lösen können. Und wie unendlich mannigfaltig sind die Beziehungen, in die zwei Aussagen zu einander treten können, und zwar in beiden Sprachen wieder in verschiedener Weise. Grade die vielgeschmähte lateinische Periode ist für Tertianer und oft auch noch für Sekundaner und Primaner eine vortreffliche Schulung im logischen Denken. Während wir gewohnt sind, die einzelnen Momente der historischen Erzählung oder der Beweisführung nach einander aufzuführen, greift der Lateiner das Hauptmoment heraus. Er beginnt seine Periode mit den allgemeinen Umständen, darauf folgen die Gründe, welche das Hauptereignis veranlassen, dann die Absichten, die dabei bestimmend mitwirkten — und aus alle dem ergiebt sich nun am Schluß die That, nicht als ein nur zeitlich Späteres, sondern als ein notwendiges Ergebnis aus dem Zusammenwirken äußerer und innerer Kräfte. Ich möchte sagen, der antike Stil ist perspektivisch, er zeigt uns das einzelne Moment der Entwicklung umgeben von einer Reihe von fördernden und hemmenden, vorausgehenden, begleitenden und folgenden Umständen. Indem der Tertianer in solche Gebilde eindringt, lernt er den logischen Zusammenhang zwischen den einzelnen Thatsachen aufzufassen, und damit lernt er logisch denken. Sobald man nun den Schüler dazu gebracht hat, daß er diese Überlegung aus sich selber anstellt, dann braucht man im Unterricht nicht weiter darauf einzugehen. Nur wo bei Besprechung des Zusammenhangs Unklarheit oder Mißverständnis hervortritt, wird einmal wieder ein Satz in der geschilderten Weise analysiert. Für gewöhnlich aber werden diese Nebensätze und Partizipialkonstruktionen nur als Mittel empfunden, den Hauptgedanken zu beleuchten und zu nüancieren, wie in der Musik die Begleitung sich um die Melodie schlingt. — Denn mit dem reiferen Schüler tritt man nun an Schriftsteller heran, deren Werke als Ganzes

aufgefaßt und gewürdigt werden wollen. Der Wert der antiken Litteratur in dieser Hinsicht beruht auf dem natürlichen Formgefühl der alten Schriftsteller, durch das sich ihnen der Stoff in übersichtliche und abgerundete Teile zerlegt, die in klaren Beziehungen zum Hauptgedanken stehen. So kann hier der Schüler es am besten lernen, wie man von dem Verständnis des Teiles zum Verständnis des Ganzen gelangt; vorausgesetzt, daß man nicht eine der modernen Ausgaben benutzt, die diesen Teil der Arbeit dem Schüler ersparen wollen und ihn damit um den größten Genuß bringen, sich selber das Verständnis des Ganzen zu erarbeiten.

Sie sehen also, daß überall die Beobachtung der Form, des sprachlichen Ausdrucks nur das Mittel ist, um den Schüler zur Aneignung des Inhalts, des Gedankens anzuleiten. Sie werden aber, hoffe ich, auch einräumen, daß ohne dieses Leben in dem sprachlichen Ausdruck ein sicheres und erschöpfendes Verständnis des Einzelnen, wie des Ganzen nicht möglich ist. Ich möchte mir das Wort eines Freundes aneignen, daß man auch unsere Klassiker erst dann versteht, wenn man sie mit derselben nachfühlenden Sorgfalt liest, wie einen antiken Autor. Wer das aber gelernt hat, der vermag nun auch selbständig sich in größere wissenschaftliche Gebiete hineinzuarbeiten, an ihm also hat die höhere Schule durch die Einführung in das klassische Altertum ihre Schuldigkeit gethan.

Diese grammatisch-logische Schulung ist das Fundament, auf dem die wissenschaftliche Entwicklung des Menschen beruht. Lassen sie uns nun das Erdgeschoß betreten, in dem das Leben des Tages sich abspielt.

Wir verlangen von einer höheren Schule doch noch eine speziellere Vorbereitung für das Leben. Freilich so vorbereiten, daß der Mensch nun sofort etwas praktisch beginnen kann, wenn er die Schule verläßt, das vermag nur eine Fachschule. Die höhere Schule kann nur orientieren über die wichtigsten Gebiete des menschlichen Lebens, kann nur die wichtigsten Begriffe, Theorieen, Bestrebungen, die für diese Gebiete in Betracht kommen, mit ihren Zöglingen erörtern.

Diese Orientierung kann aber auch nicht in der Weise geschehen, daß Nationalökonomie, Staatsrecht und andere Gebiete als Unterrichtsgegenstände in den Lehrplan der Schule aufgenommen werden. Derartige Forderungen verkennen vollkommen, was die Schule überhaupt erreichen kann; und auch davon abgesehen, würden solche Neuerungen den Unterricht in einer Weise zersplittern, die zu den unerfreulichsten Folgen führen müßte.

Nicht auf die Einführung neuer Lehrfächer kommt es an, sondern auf die Ausnutzung des alten, wohlerprobten Stoffes. Gerade das klassische Altertum ist zu einer Orientierung in den wichtigsten Gebieten des Lebens geeignet, wie keine andere Periode der Geschichte.

An den Anfang stellen möchte ich den Gesichtspunkt, daß nur hier es möglich ist, in einem Querschnitt durch die verschiedenen Lebensäußerungen eines Volkes einen Einblick zu gewähren in den Aufbau der menschlichen Kultur, in den Zusammenhang, in dem sämtliche Teile mit einander stehen. Ja nicht nur möglich, sondern notwendig ist diese Art der Betrachtung, denn die verschiedenen Seiten

des antiken Lebens bilden eine untrennbare Einheit. Nehmen wir z. B. ein antikes Drama; es ist nicht möglich zum Verständnis dieses Kunstwerkes zu gelangen, ohne auf die Geschichte der Dichtung und der Bildkunst, der Religion und der ethischen und naturwissenschaftlichen Spekulation, auf die politischen und sozialen Zustände einzugehen.

Dazu kommt nun als zweiter Vorzug die Plastizität, die allen Erscheinungen des Altertums anhaftet, und die gerade den Fähigkeiten des jugendlichen Geistes entspricht. Wie fast das ganze öffentliche Leben und ein großer Teil des privaten im Altertum sich im Freien abspielen, so tragen auch die Begriffe, mit denen man operiert, die Zwecke, denen man folgt, die Anschauungen, von denen man geleitet wird, einen, ich möchte sagen, sinnfälligen Charakter. Und da auf dem engen Schauplatz der alten Geschichte Ursache und Wirkung auch zeitlich unendlich näher bei einander liegen als in unseren Großstaaten, so gewinnen dadurch die Zusammenhänge zwischen den Erscheinungen des Lebens eine Einfachheit und Durchsichtigkeit, die die Erfassung auch dem ungeschulten Denken ermöglichen.

Es liegt nicht in meiner Absicht, nun die verschiedenen Gebiete einzeln durchzusprechen; daß in Kunst und Litteratur, in Philosophie und Rechtswissenschaft nicht nur die Anfänge, sondern zum Teil auch die Gesetze gefunden sind, die für alle Zeiten Geltung behalten werden, das ist allgemein anerkannt. Ein Wort möchte ich zu Gunsten der Naturwissenschaften im Altertum sagen. Es wird bekanntlich dem Altertum ganz besonders zum Vorwurf gemacht, daß es auf diesem Gebiet, auf dem wir's selbst so herrlich weit gebracht, nichts geleistet habe. Nicht mit Recht; so weit die Beobachtung das Material für die Wissenschaft liefern kann, sind die Ergebnisse der antiken Forschung sogar ganz beachtenswert. Die Schwierigkeit, auch nach dieser Seite hin den Einfluß des Altertums auf die Entwicklung der modernen Wissenschaft zu veranschaulichen, liegt nur in der Herstellung einer Chrestomathie, auf die wir aber in Bälde hoffen dürfen.

Überhaupt wird der Gedanke, das Altertum zu einer Orientierung über die wichtigsten Lebensgebiete zu benutzen, sich nur mit Hülfe einer umfassenden Chrestomathie verwirklichen lassen. Und deren Entstehung wird bei der Rührigkeit unserer Buchhändler vielleicht nicht einmal mehr lange anf sich warten lassen, nachdem einmal ein bedeutender Schulmann vor einiger Zeit einen Plan dazu skizziert hat. Hoffen wir, daß sie in die rechten Hände kommt.

Eine solche Chrestomathie ist auch dringend erwünscht für das Gebiet, welches vielleicht am meisten geeignet ist, die Ansprüche der humanistischen Anstalten zu stützen, daß sie für das moderne Leben in geeigneter Weise vorbereiten: es ist dies die sozial-politische Seite der antiken Geschichte.

Wie die Sozialwissenschaft erst durch die soziale Frage — man könnte sagen, in unserer Zeit — entstanden ist, so ist die Forschung auch erst seit kurzem im Altertum diesen Erscheinungen nachgegangen. Durch die Forschungen von Ed. Meyer und Robert Pöhlmann können wir für die griechische Geschichte jetzt in den Hauptzügen erkennen, wie die wirtschaftliche Entwicklung und die durch sie veranlaßten Kämpfe der Gesellschaftsklassen die bestimmenden Faktoren für den Verlauf der

die Paragraphen der Grammatik nicht die Hauptsache, sondern ihre Verwertung für die Durchbildung des Geistes.

Während sich diese Anschauungsweise hinsichtlich der Mathematik allgemeiner Anerkennung erfreut, ist sie recht vielen hinsichtlich der Sprachen weniger geläufig. Und doch ist eigentlich leicht einzusehen, daß die sprachliche Durchbildung nicht minderwertig, nicht minder wichtig ist als die mathematische. Alle Äußerungen des Geistes geschehen durch die Sprache; durch seine Äußerungen aber läßt sich der Geist selbst abklären und durchbilden. Der Mathematiker thut das auf dem Gebiete der räumlichen Gebilde und der Zahlen; er übt also im wesentlichen das verstandesmäßige Denken. Dasselbe leistet auch der Philologe; denn auch er hat darauf zu halten, daß alles klar und folgerichtig dargestellt werde, aber sein Kreis ist weiter, insofern alles Menschliche in seinem Bereiche liegt. Er hat es nicht bloß mit den Äußerungen des Verstandes, sondern auch mit denen der Phantasie, des Gemütes, des Willens zu thun, insofern sie sich in sprachlichen Ausdruck kleiden.

Im Mittelpunkte aller sprachlichen Bildung steht für jedes Volk naturgemäß die Muttersprache. Ist sie doch das Mittel, dessen sich jeder Unterricht bedient, ist sie doch die Sprache, deren Beherrschung die Voraussetzung aller Bethätigung insbesondere der höher Gebildeten ist. Was thun sie anders als lesen, schreiben, sprechen? Die Muttersprache aber eignen wir uns zunächst unbewußt an durch den täglichen Gebrauch. Wer dabei stehen bleibt, wird es nicht weiter bringen als zur Geläufigkeit in ihrer Anwendung. Der Einblick in ihren Bau und ihre Gesetze wird ihm versagt bleiben. Denn dieser erschließt sich erst durch die Sprachvergleichung, von der alle tiefere sprachliche Bildung ihren Ausgang nimmt. Darüber sind nicht nur die Philologen, sondern alle vorurteilsfreien Männer einig. Erst durch die Konstatierung der Ähnlichkeiten und der Verschiedenheiten wird die klare Erfassung der Eigenheiten ermöglicht; durch diese aber wird auch das Festhalten durch das Gedächtnis wesentlich erleichtert.

Wenn aber die Vergleichung hierbei eine so große Rolle spielt, so ist die Frage: welche Sprache soll zu diesem Zwecke herangezogen werden? Darauf kann man vernünftigerweise nur die Antwort geben: am besten die, die in dem betreffenden Sprachgebiete die vollkommenste ist. Das ist ohne Zweifel von den in Europa vertretenen Zweigen des indogermanischen Stammes die lateinische. Das Volk, das sie sprach, war mit einem so durchdringenden Verstande begabt, daß alles, was mit dieser Geisteskraft zu erreichen ist, bei ihm eine an Vollendung grenzende Ausbildung erhalten hat. Dahin gehören vor allem die Gebiete der Rechtswissenschaft und der Grammatik; auf diesen haben die Römer bis zur Gegenwart eine kulturhistorische Mission gehabt wie kein zweites Volk.

Man kann wohl sagen, wenn es gälte eine Sprache zu erfinden, die der Klarheit und Folgerichtigkeit des Gedankens am meisten Genüge thäte, so würde sich die lateinische kaum überbieten lassen. Diesen Vorzug verdankt sie nicht zum wenigsten ihrem Reichtum an organisch gebildeten Formen. Es ist wohl zuzugeben, daß ihr hierin die Sprache der Griechen noch überlegen ist, aber die bei diesen vorwiegende Phantasie hatte insofern Einfluß auf den sprachlichen Ausdruck, als

sie den Gedanken oft mehr andeutet, als mit völliger Korrektheit hinstellt. Wie ohnmächtig sind gegenüber dem Formenreichtum dieser Sprachen alle modernen, auch unsre deutsche! Wie lästige, weitschweifige Umschreibungen müssen sie oft anwenden, um etwas so korrekt, so zweifellos auszudrücken wie das Lateinische! Denn das ist ohne weiteres klar: je reicher die Formenlehre ist, desto vollkommener kann die Syntax sein, der diese Formen zur Verfügung stehen.

Hieraus ergiebt sich von selbst, warum zum Zwecke der Sprachvergleichung das Französische, das man ja vielfach dazu verwendet, nicht dasselbe leisten kann wie das Lateinische. Es bezeichnet die Gattungen, die syntaktischen Werte und Beziehungen der Worte in viel geringerem Umfange durch Wandlungen der Form als das Lateinische. Für Schulen aber, die Lateinisch und Französisch treiben, ist die Priorität des Lateinischen schon dadurch gesichert, daß durch das Lateinische das Französische, aber nicht umgekehrt durch das Französische das Lateinische verständlich wird, ganz abgesehen von der Schwierigkeit, die für Anfänger darin liegt, daß die Aussprache das Wortbild nicht unmittelbar wiedergiebt. Hiernach wird der Erfahrungssatz als vollkommen berechtigt stehen bleiben, daß, wer Lateinisch kann, jede andere Sprache leichter lernt und versteht.

Ich habe nur von den Seiten der Gymnasialbildung gesprochen, die für sie am meisten charakteristisch und am meisten umstritten sind. Wenn es mir gelungen sein sollte, den gegenwärtigen Betrieb einigermaßen zu rechtfertigen, so ist damit nicht gesagt, daß es dabei sein Bewenden haben könne. Jede Schule soll ihrer Zeit dienen und ist dadurch gezwungen, sich nach ihrer Zeit zu richten. Sie ist also der Veränderung unterworfen. Je mehr sich die neue Zeit von der alten entfernt, um so mehr muß es auch die Schule thun. Sie wird also immer vor der Frage stehen: was ist jetzt veraltet und unwirksam? Welches Neue hat das Recht, an seine Stelle zu treten? Solange es aber nicht unzweifelhaft klar ist, was das bessere ist, so lange wird sie am Guten festhalten dürfen.

Das klassische Altertum und die höhere Schule.

Ein Vortrag,
gehalten in der öffentlichen Versammlung des Gymnasialvereins, Ortsgruppe Frankfurt a. M., am 8. November 1899

von Dr. Felix Bölte,
Oberlehrer am Goethe-Gymnasium.

Hochgeehrte Damen und Herren!

Wenn ein Verein, wie der unsrige, zum ersten Mal in die Öffentlichkeit tritt, so kommt es vor allem darauf an, von seinen Zielen und von den Wegen, auf denen er sie erreichen will, eine deutliche Vorstellung zu geben. Wir wollen keine Kritik üben an andern Schularten; wir können nur wünschen, daß sie sich kräftig entwickeln; denn das Vorhandensein verschiedener Schularten giebt am ersten die Gewähr, daß jede ihre eigentümlichen Vorzüge am vollsten entfalten kann. Wir wollen vielmehr in positiver Arbeit uns selber und allen, die der Entwicklung des

Schulwesens Interesse entgegenbringen, Rechenschaft ablegen von der Bedeutung und den Aufgaben der Gymnasialbildung für die Kultur der Gegenwart.

Der wichtigste Bildungsstoff, den das Gymnasium seinen Schülern bietet, und derjenige, durch den es sich von andern Schularten unterscheidet, ist das klassische Altertum. Die Hauptaufgabe der Vorträge, die hier in unserem Verein gehalten werden sollen, wird also darin bestehen, den Anspruch des klassischen Altertums zu rechtfertigen, als zentraler Bildungsstoff einer höheren Schulart zu gelten. Dieser Nachweis wird sich nur in einer unendlichen Reihe von Einzeluntersuchungen erschöpfend führen lassen; für den heutigen Abend schien es mir richtiger, die Frage unter einem allgemeineren Gesichtspunkt zu betrachten — auf die Gefahr hin, daß das positive Ergebnis dadurch beeinträchtigt wird; denn durch die umfassende Betrachtung des Gegenstandes wird, wie ich hoffe, die Tendenz unseres Vereins erst in das rechte Licht gesetzt und ihre werbende Kraft erhöht.

Ehe ich aber diesen Nachweis antrete, möchte ich eine Vorfrage aufwerfen und zu beantworten suchen: Was ist die Veranlassung, daß das Gymnasium vor das große Publikum tritt, um die Berechtigung der von ihm überlieferten Bildung zu beweisen?

In seinem Buch über Velasquez vergleicht einmal Justi die Stellung des Königtums damals und jetzt. Es heißt dort: „Das königliche Ansehen war damals ein so unbedingtes, daß der Träger der Krone auf einen grenzenlosen Kredit loshausen konnte, ohne sich um irgend eine Deckung durch Verdienste Sorge machen zu müssen. Heute wird den Königen knapp das Maß von Anerkennung gewährt, das sie sich täglich verdienen."

Mit diesem kritischen Zuge unserer Zeit, daß sie jede Einrichtung auf ihre Existenzberechtigung prüft, muß auch die höhere Schule rechnen. Da ist vor allem die große Zahl derer, die das Gymnasium aus eigener Anschauung nicht kennen und doch sich ein eigenes Urteil darüber bilden möchten, was es leistet. Da giebt es ferner nicht wenige, die infolge der eigenen ungünstigen Erfahrungen zu Gegnern der humanistischen Anstalten geworden sind, weil sie in voreiligem Schlusse dem System zur Last legen, was durch die Fehler der mit der Ausführung betrauten Menschen verschuldet ist. Und endlich wird auch unter den Anhängern der humanistischen Bildung außerhalb des Kreises der Fachgenossen mancher im Zweifel sein, ob das Altertum wirklich noch die richtige Vorschule sei, um für das moderne, mächtig pulsierende Leben vorzubereiten.

Es wäre eine kurzsichtige Politik, wenn die Vertreter der humanistischen Bildung diesem Verlangen nach Aufklärung und Belehrung nicht entgegenkommen wollten. Ja, es wäre ganz unnatürlich, da sie doch noch viel mehr das Bedürfnis haben müssen, von der Entwicklung Zeugnis abzulegen, die sich stetig an den humanistischen Anstalten vollzieht. Ich denke dabei nicht an Veränderungen der Lehrpläne, nicht an die Entstehung neuer Schularten, auch nicht an die Verbesserungen der Unterrichtsmethode, sondern ich behaupte, daß die Möglichkeit, den geistigen Gehalt des klassischen Altertums für die Erziehung und Ausbildung der Jugend auszunutzen, in beständiger, schneller Zunahme begriffen ist. Der Lehrer kann in der

Hauptsache nur die Thatsachen und Anschauungen verarbeiten, die ihm von der Wissenschaft geliefert werden. Die Wissenschaft aber entwickelt sich nach ihren :igenen Gesetzen, und die Altertumswissenschaft hat nur zu oft ihre Beziehungen ur Schule vergessen.

Ein ganz kurzer geschichtlicher Rückblick wird die gegenwärtige Lage am besten ›erständlich machen. Hervorgegangen aus der großen geistigen Bewegung des ›origen Jahrhunderts, betrachtete die deutsche Philologie in ihrer ersten Periode s als ihre Aufgabe, das Altertum, besonders das hellenische Altertum in seiner Totalität zu erfassen und zu rekonstruieren; und geniale Männer wie Böckh, Welcker, D. Müller versuchten diesen Gedanken für verschiedene Seiten des antiken Lebens u verwirklichen. Es war nicht schwer nachzuweisen, daß diese kühnen Konstruktionen mzureichend fundiert waren, daß es vor allen an einer sicheren Methode fehlte; s mußte eine Reaktion folgen, und so beginnt mit G. Hermann eine kritische Richtung, die durch Ritschl vollendet wird. Sie hat die philologische Methode zu vunderbarer Feinheit ausgebildet, sodaß sie die Grundlage aller Wissenschaften ist, ›ie sich auf das geschriebene Wort stützen. Aber während die Philologie so als Wissenschaft sich unendlich vervollkommnete, verlor sie den Zusammenhang mit ›em Leben des Volkes. Während man in jener ersten Periode im Hellenentum ›en Menschen suchte und durch Versenkung in jene Zeit die eigene Persönlichkeit ilden wollte, war jetzt das Interesse am Studium rein technischer Art. Zu leiden ıatte darunter am meisten die Schule; denn von der Richtung, die ihnen die Uni- ›ersität gab, konnten nur zu viele Lehrer sich nicht befreien; eine trockne, gram- natisch-logische Behandlung der Schriftsteller herrschte vielfach allein, und diese Behandlungsweise mußte den ganzen Gegenstand diskreditieren. Theoretisch hat ie Philologie den Gegensatz jener beiden Richtungen schon vor 66 Jahren über- vunden, in der Praxis hat es länger gedauert, bis man mit der verfeinerten Methode jene großen Aufgaben aufs neue in Angriff nahm, an die sich die Alter- umswissenschaft in kühner Begeisterung in ihren ersten Anfängen gewagt hatte. Aber in den letzten 25 Jahren ist nun unendlich viel geleistet worden.

Ein Fülle von Werken liegt bereits vor, die das klassische Altertum nach den ›erschiedensten Seiten wieder aufbauen und den Lehrern eine Vertiefung und Ver- geistigung der Lektüre gestatten, die vordem unmöglich war. Ich möchte nicht das Mißverständnis aufkommen lassen, als ob ich den großen Philologen um die Mitte ›es Jahrhunderts ein Verständnis des klassischen Altertums als eines Ganzen ab- :rkennen wollte. Aber ihre Anschauungen von dem geistigen Gehalt des Altertums ›arzustellen, hielten sie nicht für nötig. Jeder rechte Philologe sollte sich diese An- chauung selbst erarbeiten. Die sittliche Forderung an den einzelnen, die darin liegt, st von einer herben Größe, die man bewundern muß. Aber die Bewunderung ist :in kalter Affekt, wie Lessing sagt, und wir neigen uns mit dankbarer Verehrung ›or den milderen Heroen, die den prometheischen Funken aus den Höhen der Wissenschaft in unsere Hütten tragen. Wenn man jetzt mit Wilamowitz sich in ›ie griechischen Tragiker versenkt, oder mit Pöhlmann die soziale Entwicklung des Altertums durchlebt, oder mit Löschcke dem Ringen der griechischen Künstler folgt —

wie es vielen von uns jetzt eben vergönnt gewesen ist, — dann meint man doch oft, jetzt erst könne die höhere Schule wirklich ihrer Aufgabe gerecht werden, die Jugend in das Verständnis des klassischen Altertums einzuführen. Dies Geständnis hat, denke ich, nichts Kompromittierendes für den Gegenstand. Denn so soll es doch mit jeder rechten Wissenschaft sein; und jeder Gegenstand, der eine ernsthafte Beschäftigung lohnen soll, muß diese Tiefenentwicklung besitzen, die immer nur eine Annäherung an die letzten Ziele gestattet.

Ich kehre nunmehr zu meiner eigentlichen Aufgabe zurück und werde also versuchen darzulegen, daß das klassische Altertum für die höhere Schule ein unübertreffliches Bildungsmittel darstellt.

Die Mittel müssen sich nach dem Zweck richten. Wir fragen also, was ist die Aufgabe der höheren Schule? Die nächstliegende Antwort ist: sie soll für die Universität vorbereiten. Das ist freilich nur eine äußerliche Auffassung und auch nicht ganz richtig. Denn viele jungen Leute machen das Gymnasium durch, ohne die Universität zu besuchen. Aber nehmen wir der Einfachheit wegen einmal an, daß sie dasselbe oder ganz ähnliches brauchen, wie die zukünftigen Studenten. Was soll nun der Student bereits können, wenn er auf die Universität kommt? Wodurch unterscheidet sich der Unterricht auf der Schule und auf der Universität? Auf der Schule wird das Verständnis und die Aneignung des Stoffes überwacht, auf der Universität wird diese Seite des Studiums dem Hörer überlassen. Es ist also Aufgabe der Schule, die Fähigkeit zu entwickeln, daß der junge Mann die Darstellung einer wissenschaftlichen Frage in sich aufnehmen und verarbeiten kann. Nun verwendet die Wissenschaft zu ihrem Aufbau vier Elemente: sie enthält einmal Thatsachen und aus ihnen abgeleitete Begriffe, sodann Sätze und aus einer Reihe von Sätzen bestehende Theorieen. Also muß der Schüler lernen, Thatsachen scharf und genau aufzufassen, den begrifflichen Gehalt aus ihnen zu abstrahieren, mehrere solche Begriffe zu Sätzen logisch zu verbinden und aus einer Reihe von Sätzen ein System aufzubauen, das einen Teilinhalt der Wirklichkeit erklärt oder ein Gebiet der menschlichen Thätigkeit regelt.

Um diese Fähigkeiten zu entwickeln, ist nun der Betrieb der beiden alten Sprachen ein ganz unübertreffliches Mittel. Es ist natürlich unmöglich, hier den ausführlichen Beweis dafür anzutreten; aber einige Andeutungen darüber, wie dieser Beweis zu führen wäre, darf ich mir vielleicht doch gestatten. Zur genauen Auffassung der Einzelthatsachen nötigen die ausgeprägten Flexionsformen; das begriffliche Denken wird entwickelt durch die durchsichtige Wortbildung; die Fähigkeit, den logischen Zusammenhang zwischen einzelnen Begriffen und Sätzen zu begreifen, wird geschult an den Erscheinungen des Satzbaues; und der Aufbau einzelner Sätze zu einem System wird geübt an der inhaltlichen Analyse der Schriftsteller. Zu diesem Schema will ich einige Erläuterungen geben.

Beide alten Sprachen verfügen über eine große Fülle von Flexionsformen; welch ein wohlthätiger Zwang zu exakter Beobachtung und scharfer Auffassung des Thatsächlichen darin liegt, wird jeder bezeugen, der einmal lateinische oder griechische Texte gelesen hat. Umgekehrt bietet aber auch dieser Reichtum an scharf ausge-

rägten Formen wieder die Möglichkeit einer sicheren Bestimmung in jedem einzel-
ien Falle. — Die Wortbildung ist in den alten Sprachen meist durchsichtig, und
adurch ist die Wortkunde, die Erwerbung eines ausreichenden Wortschatzes, weit
ntfernt, eine rein gedächtnismäßige Aneignung zu sein, vielmehr eine vortreffliche
Schulung im begrifflichen Denken. Wie aus der meist noch erkennbaren sinnlichen
Bedeutung des Stammes durch die Suffixe und Präfixe neue Begriffe abgeleitet
verden, wie die ursprüngliche, sinnliche Bedeutung allmählich verblaßt und nun ab-
traktere Beziehungen damit ausgedrückt werden können, das zu beobachten und zur
Vertiefung des Verständnisses zu verwenden, bieten sich auf allen Stufen Anlässe;
ind die Gewöhnung, das Konstante in der Reihe der sich entfaltenden Bedeutungen,
en Begriff zu erfassen, das ist eine den geistigen Kräften der Kinder entsprechende
Übung, die zu selbständigem Denken hinleitet. — Die Verbindung der Worte zum
Satz und der Sätze zu Perioden scheint in den alten Sprachen durchweg logisch
notwendig. Natürlich giebt es auch hier viele idiomatische Ausdrucksweisen, aber
n den meisten Fällen ist doch der Grund für die Konstruktion, die Vorstellung,
ius der sie entsprungen ist, dem Schüler verständlich. So enthält für den Schüler
eder griechische oder lateinische Satz die Aufgabe, die Verbindung zwischen den
inzelnen Begriffen oder zwischen einzelnen Sätzen so zu rekonstruieren, wie sie im
Kopf des Schriftstellers vorhanden war. Und er muß in fast allen Fällen auf
Grund logischer Erwägungen diese Aufgabe mit Sicherheit lösen können. Und wie
unendlich mannigfaltig sind die Beziehungen, in die zwei Aussagen zu einander
reten können, und zwar in beiden Sprachen wieder in verschiedener Weise. Grade
die vielgeschmähte lateinische Periode ist für Tertianer und oft auch noch für Se-
undaner und Primaner eine vortreffliche Schulung im logischen Denken. Während
vir gewohnt sind, die einzelnen Momente der historischen Erzählung oder der Be-
veisführung nach einander aufzuführen, greift der Lateiner das Hauptmoment
heraus. Er beginnt seine Periode mit den allgemeinen Umständen, darauf folgen
die Gründe, welche das Hauptereignis veranlassen, dann die Absichten, die dabei
bestimmend mitwirkten — und aus alle dem ergiebt sich nun am Schluß die That,
nicht als ein nur zeitlich Späteres, sondern als ein notwendiges Ergebnis aus dem
Zusammenwirken äußerer und innerer Kräfte. Ich möchte sagen, der antike Stil ist
perspektivisch, er zeigt uns das einzelne Moment der Entwicklung umgeben von einer
Reihe von fördernden und hemmenden, vorausgehenden, begleitenden und folgenden
Umständen. Indem der Tertianer in solche Gebilde eindringt, lernt er den logischen
Zusammenhang zwischen den einzelnen Thatsachen aufzufassen, und damit lernt er
logisch denken. Sobald man nun den Schüler dazu gebracht hat, daß er diese
Überlegung aus sich selber anstellt, dann braucht man im Unterricht nicht weiter
darauf einzugehen. Nur wo bei Besprechung des Zusammenhangs Unklarheit oder
Mißverständnis hervortritt, wird einmal wieder ein Satz in der geschilderten Weise
analysiert. Für gewöhnlich aber werden diese Nebensätze und Partizipialkonstruktionen
nur als Mittel empfunden, den Hauptgedanken zu beleuchten und zu nüancieren,
wie in der Musik die Begleitung sich um die Melodie schlingt. — Denn mit dem
reiferen Schüler tritt man nun an Schriftsteller heran, deren Werke als Ganzes

aufgefaßt und gewürdigt werden wollen. Der Wert der antiken Litteratur in dieser Hinsicht beruht auf dem natürlichen Formgefühl der alten Schriftsteller, durch das sich ihnen der Stoff in übersichtliche und abgerundete Teile zerlegt, die in klaren Beziehungen zum Hauptgedanken stehen. So kann hier der Schüler es am besten lernen, wie man von dem Verständnis des Teiles zum Verständnis des Ganzen gelangt; vorausgesetzt, daß man nicht eine der modernen Ausgaben benutzt, die diesen Teil der Arbeit dem Schüler ersparen wollen und ihn damit um den größten Genuß bringen, sich selber das Verständnis des Ganzen zu erarbeiten.

Sie sehen also, daß überall die Beobachtung der Form, des sprachlichen Ausdrucks nur das Mittel ist, um den Schüler zur Aneignung des Inhalts, des Gedankens anzuleiten. Sie werden aber, hoffe ich, auch einräumen, daß ohne dieses Leben in dem sprachlichen Ausdruck ein sicheres und erschöpfendes Verständnis des Einzelnen, wie des Ganzen nicht möglich ist. Ich möchte mir das Wort eines Freundes aneignen, daß man auch unsere Klassiker erst dann versteht, wenn man sie mit derselben nachfühlenden Sorgfalt liest, wie einen antiken Autor. Wer das aber gelernt hat, der vermag nun auch selbständig sich in größere wissenschaftliche Gebiete hineinzuarbeiten, an ihm also hat die höhere Schule durch die Einführung in das klassische Altertum ihre Schuldigkeit gethan.

Diese grammatisch-logische Schulung ist das Fundament, auf dem die wissenschaftliche Entwicklung des Menschen beruht. Lassen sie uns nun das Erdgeschoß betreten, in dem das Leben des Tages sich abspielt.

Wir verlangen von einer höheren Schule doch noch eine speziellere Vorbereitung für das Leben. Freilich so vorbereiten, daß der Mensch nun sofort etwas praktisch beginnen kann, wenn er die Schule verläßt, das vermag nur eine Fachschule. Die höhere Schule kann nur orientieren über die wichtigsten Gebiete des menschlichen Lebens, kann nur die wichtigsten Begriffe, Theorieen, Bestrebungen, die für diese Gebiete in Betracht kommen, mit ihren Zöglingen erörtern.

Diese Orientierung kann aber auch nicht in der Weise geschehen, daß Nationalökonomie, Staatsrecht und andere Gebiete als Unterrichtsgegenstände in den Lehrplan der Schule aufgenommen werden. Derartige Forderungen verkennen vollkommen, was die Schule überhaupt erreichen kann; und auch davon abgesehen, würden solche Neuerungen den Unterricht in einer Weise zersplittern, die zu den unerfreulichsten Folgen führen müßte.

Nicht auf die Einführung neuer Lehrfächer kommt es an, sondern auf die Ausnutzung des alten, wohlerprobten Stoffes. Gerade das klassische Altertum ist zu einer Orientierung in den wichtigsten Gebieten des Lebens geeignet, wie keine andere Periode der Geschichte.

An den Anfang stellen möchte ich den Gesichtspunkt, daß nur hier es möglich ist, in einem Querschnitt durch die verschiedenen Lebensäußerungen eines Volkes einen Einblick zu gewähren in den Aufbau der menschlichen Kultur, in den Zusammenhang, in dem sämtliche Teile mit einander stehen. Ja nicht nur möglich, sondern notwendig ist diese Art der Betrachtung, denn die verschiedenen Seiten

des antiken Lebens bilden eine untrennbare Einheit. Nehmen wir z. B. ein antikes Drama; es ist nicht möglich zum Verständnis dieses Kunstwerkes zu gelangen, ohne auf die Geschichte der Dichtung und der Bildkunst, der Religion und der ethischen und naturwissenschaftlichen Spekulation, auf die politischen und sozialen Zustände einzugehen.

Dazu kommt nun als zweiter Vorzug die Plastizität, die allen Erscheinungen des Altertums anhaftet, und die gerade den Fähigkeiten des jugendlichen Geistes entspricht. Wie fast das ganze öffentliche Leben und ein großer Teil des privaten im Altertum sich im Freien abspielen, so tragen auch die Begriffe, mit denen man operiert, die Zwecke, denen man folgt, die Anschauungen, von denen man geleitet wird, einen, ich möchte sagen, sinnfälligen Charakter. Und da auf dem engen Schauplatz der alten Geschichte Ursache und Wirkung auch zeitlich unendlich näher bei einander liegen als in unseren Großstaaten, so gewinnen dadurch die Zusammenhänge zwischen den Erscheinungen des Lebens eine Einfachheit und Durchsichtigkeit, die die Erfassung auch dem ungeschulten Denken ermöglichen.

Es liegt nicht in meiner Absicht, nun die verschiedenen Gebiete einzeln durchzusprechen; daß in Kunst und Litteratur, in Philosophie und Rechtswissenschaft nicht nur die Anfänge, sondern zum Teil auch die Gesetze gefunden sind, die für alle Zeiten Geltung behalten werden, das ist allgemein anerkannt. Ein Wort möchte ich zu Gunsten der Naturwissenschaften im Altertum sagen. Es wird bekanntlich dem Altertum ganz besonders zum Vorwurf gemacht, daß es auf diesem Gebiet, auf dem wir's selbst so herrlich weit gebracht, nichts geleistet habe. Nicht mit Recht; so weit die Beobachtung das Material für die Wissenschaft liefern kann, sind die Ergebnisse der antiken Forschung sogar ganz beachtenswert. Die Schwierigkeit, auch nach dieser Seite hin den Einfluß des Altertums auf die Entwicklung der modernen Wissenschaft zu veranschaulichen, liegt nur in der Herstellung einer Chrestomathie, auf die wir aber in Bälde hoffen dürfen.

Überhaupt wird der Gedanke, das Altertum zu einer Orientierung über die wichtigsten Lebensgebiete zu benutzen, sich nur mit Hülfe einer umfassenden Chrestomathie verwirklichen lassen. Und deren Entstehung wird bei der Rührigkeit unserer Buchhändler vielleicht nicht einmal mehr lange auf sich warten lassen, nachdem einmal ein bedeutender Schulmann vor einiger Zeit einen Plan dazu skizziert hat. Hoffen wir, daß sie in die rechten Hände kommt.

Eine solche Chrestomathie ist auch dringend erwünscht für das Gebiet, welches vielleicht am meisten geeignet ist, die Ansprüche der humanistischen Anstalten zu stützen, daß sie für das moderne Leben in geeigneter Weise vorbereiten: es ist dies die sozial-politische Seite der antiken Geschichte.

Wie die Sozialwissenschaft erst durch die soziale Frage — man könnte sagen, in unserer Zeit — entstanden ist, so ist die Forschung auch erst seit kurzem im Altertum diesen Erscheinungen nachgegangen. Durch die Forschungen von Ed. Meyer und Robert Pöhlmann können wir für die griechische Geschichte jetzt in den Hauptzügen erkennen, wie die wirtschaftliche Entwicklung und die durch sie veranlaßten Kämpfe der Gesellschaftsklassen die bestimmenden Faktoren für den Verlauf der

alten Geschichte abgeben. Für die römische Geschichte war eine solche Betrachtungsweise bereits früher, durch Nitzsch, angebahnt, auch lagen hier, wenigstens für den letzten Teil des Kampfes, die Thatsachen deutlicher zu Tage. Aber die volle Erkenntnis, daß es wirtschaftliche Fragen waren, die die großen Revolutionskämpfe veranlaßten, haben wir auch für die römische Geschichte erst jetzt erhalten. Ich will Ihnen an der Hand von Pöhlmanns Aufsätzen „Aus Altertum und Gegenwart" kurz erläutern, wie man durch das Studium der antiken Geschichte die Schüler in das Verständnis der Probleme unserer Zeit einführen kann.

Nachdem mit der Beseitigung des Königtums eine selbständig über der Gesellschaft stehende Staatsgewalt verschwunden war, war die Gesellschaft oder die herrschende Gesellschaftsklasse souverän. Der wirtschaftliche Aufschwung, der der griechischen Kolonisation folgte, läßt neue Klassen emporsteigen, die der alten Geburtsaristokratie die Beteiligung an der Regierung abringen oder mit ihr zu einer Geldaristokratie verschmelzen. So lange die Unterschiede des Vermögens noch gering sind und die Masse der Bevölkerung im mittleren und kleinen landwirtschaftlichen Besitz eine ausreichende Existenz findet, gedeiht der Staat. Aber die fortschreitende wirtschaftliche Entwicklung und die hohen Anforderungen, die der antike Staat an die persönlichen und materiellen Leistungen der Bürger stellt, lassen den Mittelstand immer mehr zusammenschwinden. Immer schroffer werden die Gegensätze des Besitzes, der sich in den Händen einer Minderheit anhäuft, während die Massen in hoffnungslosem Elend darben. Der Kampf der egoistischen Triebe verpflanzt sich nun aus der sozial-ökonomischen Sphäre auf das staatliche Gebiet. Die Aristokratie und die Demokratie ringen um den Besitz der Gewalt, die sie zu ihrem eigenen Vorteil ausnützen wollen auf Kosten der anderen Partei. Der Gedanke, daß der Staat die Rolle der ausgleichenden Gerechtigkeit spielen soll, entschwindet vollkommen. Der Staat wird zum Tummelplatz roher, sozialer Begierden. Mögen nun schließlich die besitzenden oder die nichtbesitzenden Klassen zur Herrschaft gelangen, den Staat ruinieren beide in gleicher Weise.

So zeigt diese weit über ein halbes Jahrtausend umfassende republikanische Epoche der europäischen Kulturmenschheit, daß nur eine starke Staatsgewalt und ein unabhängiges Beamtentum den Staat von der Klassenherrschaft und seinen zerstörenden Folgen retten kann.

In den Parteikämpfen des vierten Jahrhunderts ist den Griechen die Idee des sozialen Königtums aufgegangen, das den Egoismus der Gesellschaft den Zwecken des Staatslebens unterwerfen soll. Aber den Griechen kam diese Rettung aus den Parteikämpfen nicht von innen, sondern sie mußten am Ende die Fremdherrschaft der Makedonen auf sich nehmen, um dem hoffnungslosen Ringen zwischen Plutokratie und Proletariat ein Ende zu machen. Und ebenso erwies sich in Rom die Militärdiktatur als eine unabweisbare Notwendigkeit. Aber eine gedeihliche Entwicklung konnte nun nicht mehr folgen, nachdem die sittlichen Kräfte des Volkes sich erschöpft hatten.

Aber, wird man einwenden, ist es denn nicht möglich, im Geschichtsunterricht diese wertvollen Lehren zu verwenden, ohne daß man darum das ganze klassische

Altertum zum Mittelpunkt des Unterrichts macht? Ich will darauf nicht nur mit dem Hinweis auf die Einheit der Kultur antworten, sondern vor allem mit einer didaktischen Erwägung. Im Geschichtsunterricht werden diese Fragen ja auch jetzt schon erörtert; aber doch nur in einer Klasse und in wenigen Stunden. Das ist notwendig, um diese Erscheinungen einmal in den historischen Zusammenhang zu bringen. Aber zur wirklichen Verarbeitung der Gedanken, so daß sie einen bestimmenden Faktor des politischen Denkens ausmachen, reicht das doch nicht hin. Das ist nur in Verbindung mit der Lektüre möglich, die uns immer wieder zu diesen Fragen hinführt und zeigt, wie sie bald die geschichtliche Entwicklung bestimmen, bald die Theorie beschäftigen. Erst wenn dann der Schüler mit dem Schriftsteller sich diese Begriffe und Gedankenzusammenhänge erarbeitet, erst dann werden sie für sein Denken wahrhaft fruchtbar.

Noch eine andere Einwendung muß ich besprechen. Ist es denn nicht ein Umweg, wenn man diese politischen und sozialen Fragen am Altertum studiert, statt die Schüler unmittelbar mit den großen Problemen der Gegenwart bekannt zu machen?

Selbstverständlich wird der Geschichtsunterricht nach wie vor in der Darstellung der neuesten Zeit auch diese Bewegungen berühren. Aber nach zwei Seiten hin ist er im Nachteil. Die modernen Probleme sind einmal so außerordentlich kompliziert, vor allem durch die Entwicklung des Weltverkehrs, daß es sehr schwer ist, sie Schülern zum Verständnis zu bringen. Sodann aber wird der Lehrer gerade in brennenden Fragen sehr oft in Konflikt mit den Anschauungen des Hauses geraten, was für ihn und für den Gegenstand nicht wünschenswert ist. Im Altertum besitzen wir einen neutralen Boden, um über diese Fragen sprechen zu können; und hier liegen die Bewegungen in ihrem ganzen Verlauf abgeschlossen vor uns, während in den modernen Verhältnissen gerade die weitere Entwicklung strittig ist.

Als neutraler Boden dient uns das Altertum auch, um die sittlich-religiösen Fragen zu erörtern, die das Verhältnis des Menschen zu Gott und zu seinen Mitmenschen betreffen.

Wir lernen auf dem Gymnasium die Entwicklung der griechisch-römischen Religion fast in ihrem ganzen Verlauf kennen; fast jeder Schriftsteller der griechischen ebenso wie der römischen Litteratur giebt Veranlassung, auf die sittlich-religiösen Anschauungen des Altertums einzugehen.

Aus der Fülle von Fragen, die sich so ergeben, möchte ich zwei kurz besprechen. Einmal halte ich es für äußerst wertvoll, ja für notwendig, den fundamentalen Unterschied zwischen dem sittlich-religiösen Empfinden des Altertums und dem unsrigen zu betonen und zu beleuchten. Für die Römer bedarf es gar keines Beweises, und einige einschlägige Punkte werde ich später noch Gelegenheit haben zu berühren. Bei den Griechen durchdringt die Religion das gesamte öffentliche wie private Leben, keine wichtigere Handlung wird vollzogen, ohne daß die Götter dabei beteiligt wären. Man kann also wohl die Griechen ein frommes Volk nennen, denn ich spreche vorläufig von dem Volk als Einheit, nicht von einzelnen hervorragenden Männern. Aber die Auffassung, die der Grieche von dem Verhältnis des Menschen zu Gott und zu seinen Nebenmenschen hat, ist eine juristische

äußere Werke sind es, die die Götter verlangen, und durch die sie nun ihrerseits gebunden sind, den Menschen zu helfen. Selbst die Teilnahme an den eleusinischen Mysterien verpflichtete nicht zur Befolgung besonderer sittlichen Vorschriften; nur Barbaren und mit Blutschuld beladene waren ausgeschlossen. Wenn man also selbst an der Stelle das Verhältnis so äußerlich auffaßte, wo doch die Durchgeistigung des Kultus am weitesten fortgeschritten war, so kann man danach ermessen, wie es erst im allgemeinen gestanden haben muß.

Nun haben freilich die griechischen Philosophen von jeher die volkstümliche Auffassung von den Göttern als gotteslästerliche Erfindungen der Menschen und namentlich der homerischen Dichter verfolgt, und von Sokrates hebt dann jene Richtung der philosophischen Forschung an, die nicht nur den Menschen zum Mittelpunkt des Erkennens macht, sondern auch einen neuen Aufbau der sittlich-religiösen Anschauungen versucht. Durch zweierlei unterscheidet sich aber auch diese philosophische Ethik von der christlichen. Einmal haftet ihr immer noch der juristische Charakter an, und dann ist sie immer nur darauf berechnet, dem einzelnen Menschen zur Eudämonie, d. h. zu einem möglichst glücklichen Leben zu verhelfen. Nur zwei Männer ragen über diese Auffassung empor, Sokrates und Plato, und unleugbar berühren sie sich in vielen Punkten mit der Lehre Christi. Aber der fundamentale Unterschied bleibt doch auch hier, daß bei Sokrates und Plato die religiös-sittlichen Fragen Gegenstand des verstandesmäßigen Erkennens sind, während sie Christus aus dem lebendigen Verkehr mit Gott heraus löst und durch sein Handeln beantwortet.

Das Charakteristische der eigenen Kultur erkennt man am besten durch den Kontrast, welche Rolle das Christentum und das germanische Volkstum in unserer Kultur spielen, das kann man Schülern am besten durch solche Betrachtungen zum Verständnis bringen, wie sie sich an die Platolektüre anschließen. Ich wüßte nur noch ein Mittel, um einigermaßen dasselbe zu erreichen, das ist die Vergleichung der Goethischen Iphigenie mit der Euripideischen.

Eine andere Betrachtung legen die Erscheinungen der römischen Religion nahe. In der dritten katilinarischen Rede stellt Cicero alle Erscheinungen zusammen, welche die Beteiligung der Götter an der Aufdeckung der Verschwörung veranschaulichen. Wir hören von den verschiedenen Vorzeichen, die die Römer mit so großer Gewissenhaftigkeit beobachteten; wir hören von den Sühnemitteln, die die etruskischen Haruspices anordneten, um das drohende Verderben abzuwenden. So soll eine mächtige Jupiterstatue auf dem Kapitol aufgestellt werden, aber abweichend von der früheren Stellung mit dem Gesicht nach Osten, so daß sie Markt und Rathaus sehen kann. Und richtig, an dem Tage, an dem sie aufgestellt wurde, gelang es Cicero, die entscheidenden Beweise gegen die Verschwörer in die Hand zu bekommen. Aus dem Behagen, mit dem der Konsul diesen letzten Trumpf ausspielt, erkennt man einmal das dumpfe Staunen, mit dem das Volk diese Beweise von der Macht seiner Götter vernahm, sodann aber auch die innere Überlegenheit, mit der der gebildete Römer auf diese Vorstellungen des großen Haufens herabsah. Die Menge versunken in grobsinnlichen Fetischdienst, die Gebildeten ein wenig mit griechischer

Moralphilosophie getränkt: man begreift, wie gewaltig die sozialen Gegensätze durch diese Kluft des Glaubens verschärft werden mußten; und die furchtbare Erbitterung, mit der die Revolutionen seit der Gracchenzeit ausgefochten werden, finden sicher zum Teil in dieser inneren Entfremdung der Gesellschaftsklassen ihre Erklärung.

Und als Gegenstück dazu die Entwicklung der athenischen Gesellschaft. Wie in Athen die politischen und sozialen Gegensätze nie so schroff waren, wie anderswo, so ist auch die Kritik an dem Volksglauben hier fast nur in den Zeiten des peloponnesischen Krieges bemerkbar. Es lag zum Teil auch mit an dem Charakter der attischen Hauptgottheiten, Athena, Demeter, Bacchos. Die Thatsache, daß die gebildeten Männer zusammen mit dem Volk zu denselben Göttern beten und ihnen opfern konnten, diese Einheit des Volksempfindens ist eine der Voraussetzungen für die unbegreiflichen Leistungen dieses kleinen Staates.

So giebt also die Versenkung in das Altertum unerschöpfliche Gelegenheit, die verschiedenen Seiten der Kultur nach ihren Haupterscheinungen zu besprechen und die Schüler über die wichtigsten Fragen jedes Gebiets vorläufig einmal zu orientieren. Aber aus den Einzelzügen erwächst allmählich das Bild einer Gesamtkultur, und durch diese beständige Vergleichung erkennt auch der Schüler, daß das Altertum durch tausend Fäden mit der Gegenwart verknüpft ist, daß unsere Kultur, daß überhaupt die moderne Kultur garnicht aus sich heraus zu erklären ist. George Elliot bezeichnet einmal den Radikalismus als diejenige Richtung, die bei keiner Erscheinung auf die Wurzel gehe. Wer in der geschilderten Weise gebildet ist, wird nicht in die Fehler des Radikalismus verfallen. Er weiß, daß die Kulturentwicklung der westeuropäischen Menschheit eine Einheit bildet, er weiß aber auch, daß sie sich nie in gerader Linie vollzogen hat, sondern in eigentümlichen Kreisen; daß zu jeder Zeit immer nur eine Seite des Kulturlebens sich voll entfaltet, während andere stocken oder gar verkümmern, bis der unberechenbare Strom des geistigen Lebens einmal wieder sein Bett wechselt. Er wird deshalb auch nicht in den Irrtum verfallen, als könne man durch Verordnungen und Gesetze das geistige Leben regulieren oder gar neue Strömungen schaffen.

Aber nicht nur die Formen, in denen sich die Kulturentwicklung vollzieht, lernt man auf diese Weise kennen, auch für die Beurteilung des Kulturinhaltes gewinnt man so einen Maßstab. Technik und Export stehen heutzutage so dominierend im Vordergrund des Interesses, daß man sogar Übungen im Betrachten von Kunstwerken mit der Begründung empfehlen zu müssen glaubt, Deutschland könne ohne stärkere ästhetische Bildung seine Stellung im Weltverkehr nicht behaupten. Dem gegenüber lehrt die Betrachtung einer abgeschlossenen Kulturperiode, wie sie im Altertum vorliegt, den Wert des materiellen Gedeihens doch etwas anders einschätzen; an ihr gemessen wird die Oberflächlichkeit der moralisch-religiösen Interessen als das größte Defizit der Gegenwart erscheinen.

Wer aber zu einem Urteil über seine Zeit und ihre Kultur gelangen will, der muß sie ganz in sich aufnehmen und sich innerlich von ihr befreien. Das ist fast eine Antinomie und scheint heutzutage unerreichbar. Der letzte, dem es gelungen ist, war Goethe. Aber als ideales Ziel, nach dem wir streben sollen,

dürfen wir diese Forderung doch stellen. Wie aber kann der Mensch sich von den Anschauungen seiner Zeit befreien? Die Geschichte lehrt, daß es immer nur durch die Berührung mit dem Altertum geschehen ist. Wir werden vermutlich Gelegenheit haben, gerade nach dieser Seite die Bedeutung des Altertums in späteren Vorträgen kennen zu lernen. Ich glaube nicht, daß es in Zukunst anders sein wird. Wir sehen nicht in dem Griechen den Idealmenschen, und wir wollen auch nicht, wie W. v. Humboldt, unsere Jugend zu Griechen erziehen; aber wir glauben, daß nirgends so wie im Verkehr mit den großen Griechen der jugendliche Geist das Bild freien Menschentums in sich aufnehmen kann.

Mit meinen letzten Ausführungen bin ich zum Teil schon hinübergeglitten auf die dritte Forderung, die man an die höhere Schule stellt, daß sie auch den Charakter beeinflussen soll. Es bleibt mir also nur noch übrig, die Schlußfolgerungen zu ziehen und einige Ergänzungen hinzuzufügen.

Vor allen Dingen möchte ich bitten, sich von dem Einfluß der Schule auf die Charakterentwicklung ihrer Zöglinge keine zu hohe Vorstellung zu machen. Den Charakter bilden kann die Schule überhaupt nicht, sondern das kann nur das Leben. Auch in der Beeinflussung des sittlichen Wollens und Empfindens werden nur einzelne, ganz hervorragende Pädagogen neben den Einwirkungen des Elternhauses aufkommen können. Jedenfalls aber betone ich, um jedes Mißverständnis auszuschließen, daß in dieser Hinsicht die humanistischen Anstalten vor keiner anderen Schulart irgend einen Vorzug haben.

Nur in einer Hinsicht muß, meiner Meinung nach, die Beschäftigung mit dem klassischen Altertum eine besondere Wirkung hervorbringen, nämlich in der Schaffung eines eigenartigen Lebensideals. Schon die Jahre lange Beschäftigung mit einem Gebiet, das nicht in direkter Beziehung zum praktischen Leben steht, muß einen fühlbaren Einfluß ausüben, vorausgesetzt, daß es gelingt, dies Gebiet auch dem Herzen der Jugend nahezubringen. Die Vertiefung in die sozialen und religiösen Probleme, wie ich sie vorhin charakterisierte, wird doch nicht nur die Einsicht vertiefen, sondern auch Motive schaffen, die später auf das Handeln des Menschen von bestimmendem Einfluß werden. Und darin besteht der Hauptwert jener Betrachtungen, daß aus dem Nacherleben des geschichtlichen Vorgangs soziales Empfinden geschaffen wird, ohne welches die theoretische Einsicht unwirksam und wertlos bleibt. Und endlich muß die Versenkung in das Altertum bei jedem empfänglichen jungen Menschen einen Glauben an die Unsterblichkeit der Idee erwecken, wie ihn kein anderes profanes Gebiet bietet. Wer die Sophokleische Antigone, wer den Platonischen Sokrates in sich hat lebendig werden lassen, der hat das an sich erfahren.

Lassen Sie mich dies noch an einem Beispiel klar machen; ich entnehme es dem anregenden Buche von Ivo Bruns über das litterarische Porträt der Griechen. Wie Bruns gezeigt hat, liegt der Darstellung des Thukydides folgende Auffassung von dem Charakter des Perikles zu Grunde: „Dieser Perikles weiß, daß nach dem Naturgesetz auf die Blüte Athens sein Fall folgen muß. Dennoch erschöpft sich der Inhalt seines Lebens in der Arbeit und dem Kampf für dieses Athen. Denn er ist überzeugt, daß, auch wenn der Sturz, den er voraussieht, eingetreten sein

wird, beides nicht umsonst gewesen sein wird. Denn für ewig wird die Erinnerung daran bleiben"; modern gesprochen: „der Wert Athens ist ein absoluter, nicht an den zeitlichen Bestand gebundener". Nicht der Gedanke ist es, der dieser Charakteristik solchen Wert verleiht, obwohl es grandios ist, wie hier die Person, ja das ganze Volk als wertlos zurücktritt hinter den Gedanken und Ideen, die sie geschaffen haben; — sondern daß die Schüler die sieghafte Wahrheit dieses Idealismus erleben, in dem Augenblick, wo sie diesen Gedanken des Thukydides in sich aufnehmen, das ist es, worauf es mir ankommt. Solchen Idealismus können wir heute gerade recht sehr brauchen, und deshalb scheint es mir für unser Volk nur wünschenswert, wenn es neben den Männern, die für Deutschlands Macht und für sein materielles Gedeihen sorgen, auch eine Gruppe giebt, die mit offenem Blick den Gang der Kultur verfolgend, ratend und warnend ihre Stimme erheben können, wo es Not thut.

Ich stehe am Schlusse meiner Erörterungen. Ich hoffe Ihnen gezeigt zu haben, daß das moderne Gymnasium keine Rumpelkammer voll verstaubter Antiquitäten ist, sondern daß unsere Ziele ganz in der Gegenwart liegen; daß es möglich ist, moderne Staatsbürger durch die Einführung in das klassische Altertum zu erziehen. Aber zweierlei ist notwendig, damit das Gymnasium seine Aufgabe erfüllen kann. Das klassische Altertum muß wirklich der zentrale, beherrschende Bildungsstoff sein, und die Lehrer müssen Zeit haben, das moderne Leben und das Altertum zu studieren. Denn diese Vertiefung des Unterrichts, wie wir sie erstreben, läßt sich nicht aus Vorlesungen und nicht aus Büchern gewinnen, sondern sie ist nur durch eigenes Versenken in Gegenwart und Altertum zu erreichen, und dazu gehört nicht nur Zeit, sondern Muße.

Wenn Ihnen also dies Ziel, eine Schule mit solchen Bestrebungen, wünschenswert erscheint, dann unterstützen Sie unsern Verein, damit das Gymnasium auch fernerhin blühe zum Wohle unserer Jugend, zum Wohle unseres Volkes!

Zur Geschichte des bayerischen Gymnasiallehrervereines.

Das im zehnten Jahrgang des „Humanistischen Gymnasiums" (S. 71) veröffentlichte Verzeichnis der Vereine akademisch gebildeter Lehrer zeigte, daß der älteste Gymnasiallehrerverein Deutschlands der bayerische ist. Selbst für viele bayerische Lehrer wird diese Kunde überraschend gewesen sein, den älteren war sie freilich nicht neu, und diese erinnern sich, wenn sie des Geburtsjahres des bayerischen Vereines gedenken, stets eines Mannes, dessen in dieser Zeitschrift längst hätte gedacht werden sollen, nämlich Dr. Wolfgang Bauers. Denn er hätte unter den ersten dem Manne zugejubelt, der das „Humanistische Gymnasium" ins Leben rief, er, der begeistertste, ja man könnte fast sagen, rücksichtslose Verfechter der humanistischen Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze.

1828 in München geboren, starb er 1880 als Rektor des Wilhelms-Gymnasiums in seiner Vaterstadt. Er war einer unserer Allerbesten, einer der besten Männer, einer der besten Lehrer und das kaum erreichbare Vorbild eines Rektors. Seine nie versagende Kraft, jeden Schüler ohne Ausnahme zur Pflichterfüllung zu zwingen, erwarb ihm zwar nicht die allgemeine Liebe, aber seine gründlichen Kennt-

nisse, sein geistvoller Unterricht und seine strenge Unparteilichkeit sicherten ihm die Achtung aller, die je zu seinen Füßen saßen. Seinen Amtsgenossen galt er als unbedingte Autorität. Zwang ihnen außer seinen Kenntnissen seine Selbstlosigkeit, seine geradezu verblüffende Offenheit und Geradheit, sowie die Unbeugsamkeit seines Charakters rückhaltslose Achtung ab, so steigerte sich diese bei jedem, der ihm näher trat, zu inniger Verehrung; er war nicht nur stets hülfsbereit mit That und Wort, sondern gewann sich die Herzen der Kollegen auch dadurch, daß im Verkehr mit ihnen die Bauer eigene Herbheit sich schnell in Freundlichkeit, ja Herzlichkeit wandelte; die rauhe Schale brach, und der edle Kern lag zu Tage. Sein Andenken pflanzen auch tüchtige schriftstellerische Arbeiten fort. Bauers Übungsbücher wurden noch bis vor wenigen Jahren an den meisten Gymnasien Bayerns gebraucht; jetzt sind sie freilich etwas veraltet, für die Zeit ihrer Entstehung aber waren sie Musterleistungen. Diese Bezeichnung verdienen auch seine Schulausgaben einzelner Euripideischer Dramen. Die anscheinend neue Erfindung, Schülerausgaben zu veranstalten, hatte Bauer längst gemacht. Im Anschluß an die Euripides-Ausgaben[1]) erschienen mehrere Programme[2]): „Kritisch-exegetische Studien zu Euripides". Endlich verdanken wir ihm pädagogische Schriften, die sich mit der Organisation der bayerischen Gymnasien befaßten und manch scharfes Wort enthielten. Viele hier ausgesprochene Gedanken Bauers sind später verwirklicht worden, gewiß nicht ihm zuliebe, sondern weil die Zeit endlich unerbittlich forderte, was sein weiter Blick lange vorher als notwendig erkannt hatte. Nur wenige pädagogische Grundsätze Bauers würden auch noch heute ernsteren Widerspruch finden oder verdienen. Denn daß z. B. das griechische Skriptum unersetzlich ist, davon wird man sich wohl im Laufe der letzten Jahre in ganz Deutschland überzeugt haben. Mit weit mehr Recht könnte man meines Erachtens eine andere Forderung Bauers angreifen, nämlich die, daß selbst auf der höchsten Stufe des Gymnasialunterrichtes (in Unter- und Oberprima) das strenge Klassenlehrersystem aufrecht zu erhalten sei[3]).

Dieser Mann war der Gründer des bayerischen Gymnasiallehrervereines. Man muß die Entstehungsgeschichte des Vereines von Bauer selbst haben erzählen hören, um seinen Mut zu bewundern und seine That zu würdigen. Namentlich die Schwierigkeiten, die sich der Gründung der „Blätter" („Blätter für das bayerische Gymnasialschulwesen", nunmehr „Blätter für das Gymnasialschulwesen") entgegenstellten, schienen unüberwindlich. Mit bitterem Hohn verlachte ein Münchner Universitätslehrer das waghalsige Unternehmen, und die bayerischen Lehrer zögerten aus banger Scheu vor dem neuen Gedanken, Beiträge für die Zeitschrift zu liefern. Und doch gelang der kühne Plan, dessen Verwirklichung Bauer mit stolzer Freude bis zum Ende seines Lebens erfüllte. Zu besonderer Genugthuung gereichte es ihm stets, daß die „Blätter" niemals einer staatlichen Beihülfe bedurften. Es stimmte dies ganz zu der erstaunlichen Selbständigkeit des Mannes, der als armer Lehramtskandidat lieber sein lateinisches Lexikon verkaufte, um sich das nötige Brot zu verschaffen, als Schulden machte. Man kann seine Nachfolger in der Vorstandschaft des Vereines nicht mehr

---

1) Bei Lindauer (Schöpping) in München erschienen; die späteren Auflagen gab Wecklein heraus.

2) Des K. Wilhelms-Gymnasiums in München.

3) Nekrologe erschienen im 17. Jahrgang (1881) der „Blätter für das bayerische Gymnasialschulwesen" von Wolfgang Markhauser, in der „Beilage zur Allgemeinen Zeitung v. 25. Mai 1881" (von Johann Sörgel), im „Sammler", dem Beiblatt der „Augsburger Abendzeitung" v. 4. Jan. 1881, von August Brunner. Außerdem vergleiche man den Bericht über die 12. Generalversammlung des Vereines (1881), in dem der Nachruf des damaligen I. Vorstandes Andreas Deuerling veröffentlicht ist. Hier stehen die ebenso schönen als wahren Worte: „Das Größte in Bauers Bestrebungen war es, daß er in allem und jedem an sich immer zuletzt dachte . . . Bauer war ein ganzer Mann, ein Mann ohne Furcht und Tadel, der Eiche gleich, die der Sturm wohl niederschmettern, aber nicht beugen kann."

loben, als indem man sagt, Bauer habe sie an Rührigkeit nicht übertroffen, aber allen hat er die Wege geebnet; sie brauchten nur auf den gebahnten Pfaden fortzuschreiten. Und noch eines hatten und haben sie voraus: sie fanden und finden offene Thüren und offene Herzen, zum wenigsten einen freundlichen oder jedenfalls höflichen Empfang. Das war früher anders. Mit Wehmut, aber zugleich auch mit Freude darüber, daß mittlerweile eine bessere Zeit angebrochen ist, erinnere ich mich, mit welch betrübten Mienen Ende der sechziger oder Anfangs der siebziger Jahre eines Sonntags die vom Gymnasiallehrerverein an eine hohe Persönlichkeit abgeordneten Amtsgenossen zurückkehrten; ihre bescheidenen Bitten hatten die schroffste Abweisung erfahren. Gleichwohl erfolgte unter Bauers Vorstandschaft die Gleichstellung der Gymnasiallehrer mit den Richterbeamten, die fortan den Ausgangspunkt für alle Vereinsbestrebungen auf dem Gebiete der Standesinteressen bildete. Mit welch dankerfülltem Herzen, mit welch lebhafter Freude Bauer diesen Erfolg begrüßte, ist in dem Bericht über die 9. Generalversammlung (1875) zu lesen. Als Hauptsache galt ihm aber weniger die erreichte Gehaltsmehrung als die Befriedigung des Standesbewußtseins der Gymnasiallehrer, das er stets und überall vor Augen hatte und auch den Eltern gegenüber, wenn es notthat, aufs kräftigste vertrat.

Über die Wirksamkeit des Vereines seit Bauers Tod mögen mir nur folgende kurze Bemerkungen gestattet sein.

Was zu Gunsten der Gymnasien und ihrer Lehrer geschah, ist eigentlich freilich der Staatsregierung und der Abgeordnetenkammer zu verdanken, aber es bleibt das Verdienst der Vereinsvorstände und der Ausschußmitglieder, die maßgebenden Persönlichkeiten von der Berechtigung der Wünsche des Gymnasiallehrerstandes überzeugt und für dessen Interessen gewonnen zu haben.

Vor allem übte der Verein immer mehr Einfluß auf den Unterrichtsbetrieb; in vielen Fragen beachtete die oberste Schulleitung die Anregungen des Vereines. Ferner wurde die Stellung der Lehrer und Anstaltsvorstände in mannigfacher Weise gehoben. Letztere stehen nunmehr im Rang der Regierungsräte und beziehen die entsprechende Besoldung, und bei jeder Tagung der Landstände in den letzten Jahren waren Regierung und Abgeordnete bereit, durch Vermehrung der Professuren und der Gymnasiallehrerstellen die materielle Lage der Lehrer zu verbessern und dadurch sowie durch Rangerhöhung einzelner Lehrerklassen die Berufsfreudigkeit zu erhöhen; dem gegenwärtig versammelten Landtage liegt ein Antrag des Ministeriums vor, nach welchem den älteren Gymnasialprofessoren eine Erhöhung an Rang und Gehalt zu Teil werden soll. Die anfangs unscheinbaren Gymnasialblätter endlich haben sich — allerdings nicht erst nach Bauers Tod — einen geachteten Namen unter den philologischen Zeitschriften erworben. Schon der stetig wachsende Umfang der einzelnen Jahresbände zeigt, wie rührig die Mitarbeiter sind, und wie vielen Rezensionspflichten man zu genügen hat; der erste Band (1865) zählte 360, der vierunddreißigste (1898) 880 Seiten. Eine solche Zunahme des Umfanges ist freilich bei den erheblichen Druckkosten nur dadurch möglich geworden, daß die Zahl der Mitglieder von Jahr zu Jahr sich steigerte; zu Ostern dieses Jahres betrug sie 924.

Welche Freude empfände Bauer, könnte er sehen, wie stattlich der Bau geworden, zu dem er mühsam den Grund gegraben! Mögen die Bewohner des Hauses nie vergessen, wem sie ihr wohnliches Heim verdanken!

München. August Brunner,
Professor am Luitpold-Gymnasium.

Mitteilungen.

Pasquale Villari.

Der Eintritt des 72jährigen Pasquale Villari in sein achtzigstes Dozentensemester ist am 19. November von dem Florentiner Istituto di Studi superiori, zu dessen ersten Zierden er gehört, durch eine festliche Veranstaltung gefeiert worden. Wir haben vor Jahren Auszüge aus den trefflichen Scritti pedagogici des Mannes gebracht. So mögen denn auch anläßlich seines Ehrentages ihm einige Worte in dieser Zeitschrift gewidmet werden.

Villari (der Name ist auf der ersten Silbe zu betonen) wurde in Neapel geboren und erzogen. Wenn seine Schülererfahrungen auf dem Gebiet des klassischen Unterrichts sehr traurige waren, so ist dies interessant wegen der verteidigenden Stellung, die er bezüglich der lateinischen und griechischen Schulstudien einnimmt: er schließt nicht, wie so manche ihrer Verächter, aus dem falschen Betrieb, den sie erlebt, auf den Unwert der Sache. Übrigens endete auch sein erstes Fachstudium nicht mit dem Gefühl der Befriedigung, sondern mit einem Scheiterhaufen, auf den er alle seine juristischen Bücher warf. Von der Rechtswissenschaft wandte er sich jetzt zur Geschichte, und von Neapel wanderte er 1848 nach Florenz, wo er zunächst zehn Jahre ein stilles, sehr eingeschränktes Gelehrtenleben führte.

Diejenige Frucht seiner damaligen Studien, die besonders bedeutungsvoll für seine weiteren Forschungen und für sein Ansehen gewesen ist, war eine Kritik von zwei Biographien Savonarolas. Er selbst hatte eine Geschichte des geistesgewaltigen Dominikaners schon mit nach Florenz gebracht. Angesichts dessen aber, was er in Florentiner Archiven fand, erkannte er gleicherweise die Mangelhaftigkeit seiner, wie der fremden Arbeiten, und die seinige wanderte nun denselben Weg, wie vor Jahren seine rechtswissenschaftliche Bibliothek. Aber aus dem Feuertod seines ersten Savonarola erstand sein zweiter, ein Werk gleich bewunderungswürdig durch umfassende Quellenforschung, scharfe Kritik, Ergründung der Ursachen und Motive und glänzende Darstellung. Ein Korrespondent der Zeitung La Nazione hebt mit Recht hervor, wie musterhaft Villari z. B. die Gründe der zunächst rätselhaften Thatsache entwickelt, daß sein Held nach so viel Triumphen plötzlich vom Volk im Stich gelassen wurde, das seinem Tode mit gleichgiltigem oder gar feindlichem Sinn zuschaute.

Der erste Teil dieses Werkes hatte Villari eine ordentliche Professur an der Universität Pisa verschafft. Als aber in Florenz nicht lange darauf das Istituto di Studi superiori gegründet wurde, kehrte er, an dasselbe berufen, gern in seine zweite Heimat zurück. Daß dem Neapolitaner in der Hauptstadt Toskanas allmählich hohe Anerkennung von allen Seiten zuteil wurde, ist nichts Geringes. Man spricht von den Gegensätzen, die zumteil noch zwischen den Bewohnern der verschiedenen Staaten Deutschlands bestehen. Mit nicht weniger Recht kann man von denen sprechen, die zwischen den verschiedenen Provinzen des geeinigten Italiens zu beobachten sind. Daß er sich selbst ganz als Bürger der Medizeerstadt fühlte, bewies Villari auch dadurch, daß er seine weiteren Studien hauptsächlich ihrer Geschichte widmete: Wir denken dabei vor allem an sein zweites Hauptwerk, den Machiavell.

Neben seiner historischen Schriftstellerei aber liegt eine auf politische, soziale, philosophische, künstlerische, litterarische und pädagogische Fragen ausgedehnte schriftstellerische Thätigkeit. Was er auf dem letztgenannten Gebiet geleistet, hat er dann mit einigen seiner glänzenden parlamentarischen Reden über Unterrichtsfragen in seinen Scritti pedagogici und Nuovi scr. p. vereinigt; und auf diese Bücher möchten wir auch hier wieder als auf eine vorzügliche pädagogische Kost hinweisen. Man wird nicht leicht gegenwärtig außerhalb Deutschlands einen Mann finden, der mit so in den Kern der Sache eindringender Weise über die altklassischen Schulstudien urteilt, der so klar den geistigen Gewinn erkennt und darlegt, den die Beschäftigung mit einer hochentwickelten fremden Sprache schafft. Einen beträchtlichen Raum nimmt ferner eine interessante Ausführung über den Handfertigkeitsunterricht ein, dessen Stand in den verschiedenen Kulturstaaten Europas Villari auf Reisen, die sich bis Norwegen und Schweden erstreckten, kennen gelernt hatte.

In der That, wenn Villari eines Tages zum Unterrichtsminister ernannt wurde, so hatte das guten Sinn. Daß diese seine Thätigkeit aber für ihn ebenso befriedigend verlief wie die des Historikers, wird niemand und sicher auch er selbst nicht behaupten. Schon der rasche Wechsel in der Besetzung dieses Postens, der seit Jahrzehnten in Italien herrscht, macht einem Minister della pubblica istruzione eine tiefgehende Wirksamkeit unmöglich. Die Regierungszeit dieser Potentaten währt oft nicht viel mehr als ein Jahr, bisweilen sogar weniger; und jeder von ihnen pflegt mit einem neuen Programm der Reorganisation des Unterrichtswesens zu kommen. Dies allerdings that nun Villari nicht, ja, er erklärte in der Kammer (zum Erstaunen wahrscheinlich der meisten Parlamentarier), daß die wahren Übel im Schulwesen eine Folge der Mißstände in der Gesellschaft seien, daß die Heilung jener deswegen nicht in 10, geschweige denn in einem Jahr zu erwarten sei, und daß diejenigen sich gründlich täuschten, welche meinten, er habe wunderbare Heilmittel in Bereitschaft. Aber im einzelnen suchte er natürlich zu bessern. Der große Historiker war weit entfernt, eine größere Ausdehnung des Geschichtsunterrichts in den Gymnasien und Lyceen zu verlangen. Im Gegenteil, er verminderte dessen Umfang (womit man vergleichen mag, wie sich Treitschke über diese Frage in seiner Schrift über die Zukunft

der deutschen Gymnasien ausspricht). Dagegen war er beflissen, den mathematischen Unterricht zu stärken, und noch mehr, die altklassischen Schulstudien zu heben und gegen ihre Ankläger zu verteidigen. In der Überzeugung sowohl von der erziehenden Kraft, die diese Studien, richtig betrieben, auf Verstand und Gemüt der Jugend üben, als in Erwägung der Thatsache, daß die Kultur Italiens jeweils aufgeblüht und gesunken ist mit dem Aufblühen und Sinken der klassischen Studien, ist Villari niemals einen Schritt zurückgewichen gegenüber den Ansprüchen der Feinde des klassischen Unterrichts oder den vermittelnden Vorschlägen der furchtsamen Freunde desselben. Auch das Griechische hielt er mit gleicher Entschiedenheit fest wie das Lateinische. Nicht wenig beanspruchten übrigens den Minister Villari auch die Zustände auf den Universitäten, vor allem die studentischen Unruhen, deren Hauptursache er in dem an den italienischen Hochschulen üblichen Examenwesen sah. Auch die so überaus notwendige Hebung der äußeren Lage der Lehrer an den höheren Schulen Italiens war Gegenstand seiner Fürsorge.

Doch weder dem Minister, noch dem Forscher oder dem Schriftsteller galt die Feierlichkeit am 19. November in der großen Aula des Instituts di Studi superiori, sondern, in erster Linie wenigstens, dem akademischen Lehrer. Nach den Reden des Sopraintendente des Instituts, des Philosophen Conti, und eines Vertreters der Studentenschaft sprach der Gefeierte. Daß die italienische Sprache, gleich ihrer Mutter, zu huldigenden Ansprachen in hohem Grade geeignet ist, konnte auch diesmal wahrgenommen werden. Aber es waren nicht etwa nur gefühlvolle Elogien mit schönen Wendungen: sie erfreuten alle zugleich durch nicht wenige feine Gedanken. Nur die Vergleichung Villaris mit dem Faust, der sich das Verweilen des Augenblicks wünscht, in der Rede des Vertreters von Villaris Schülern möchte ich ausnehmen. Das Ergreifendste sprach der Jubilar selbst, und besonders die Stelle mußte Eindruck machen, wo er schilderte, wie auch der akademische Lehrer nicht ausschließlich das wissenschaftliche Niveau seiner Schüler zu heben trachten dürfe, sondern zugleich ihren Charakter zu bilden beflissen sein müsse. Am Schluß seiner Rede setzte Villari auseinander, wie er sich die Verwendung der reichen Stiftung denke, die zu seiner Ehre und zum Zweck der Förderung historischer Studien anläßlich seines Jubiläums unternommen worden ist und schon die Summe von 43000 Lire überschritten hat. Eine Kommission, bestehend aus fünf Sachverständigen, soll alle drei Jahre zusammentreten und beraten, auf welchem Gebiet geschichtlicher Arbeit ein Wettbewerb eröffnet werden soll. Wir zweifeln nicht, daß diese Einrichtung zu weiterer Hebung der historischen Forschung in Italien wesentlich beitragen wird, zumal wenn Männer von dem kritischen Geist und dem warmen Herzen Villaris den Nachwuchs in die geschichtlichen Studien einführen. Italien hat eine historische Vergangenheit, wie kein anderes Land in Europa: so verdient es auch vor anderen, ein Land nicht bloß historischer Erinnerungen, sondern auch historischer Untersuchungen zu sein.

Florenz, November 1899. **G. Uhlig.**

Schülerprämiierung in Italien.

Daß in vielen Ländern öffentliche Belobigung und Prämiierung der sich vor den Kameraden auszeichnenden Schüler in ganz anderem Umfang und in anderer Form üblich ist als in Deutschland, dürfte bekannt sein. In dem regolamento v. J. 1885 für die höheren und niederen Schulen Italiens handelt eine ganze Reihe von Paragraphen über die premiazione der Zöglinge. So heißt es in dem Abschnitt über die Realschulen (scuole tecniche), daß am Ende des Schuljahres die Konferenz der Professoren Prämien und ehrenvolle Erwähnungen den Schülern zuerkennen kann, die sich hervorgethan haben. Die Preise bestehen in Medaillen, Büchern und anderen Gegenständen, und man unterscheidet bei ihnen zwei Grade. Die ehrenvollen Erwähnungen sind generelle oder spezielle, je nachdem sie alle oder nur einzelne Lehrfächer betreffen. Und nun folgen genaue Vorschriften, wie hoch die Leistungen in den verschiedenen Fächern gekommen sein müssen, um ein Prämium oder eine ehrenvolle Erwähnung zu rechtfertigen.

Aber schon die Elementarschulen haben diese Mittel, den Ehrgeiz zu wecken. Wer am 20. November, dem Geburtstag der Königin, durch den östlichen Portico der Uffizien in Florenz ging, sah dort die Zöglinge der vielen kommunalen Elementarschulen sich aufstellen, welche an diesem Festtage eine Auszeichnung erhalten sollten, darunter manche schon wiederholt mit Medaillen bedachte, die sie in der Weise von Orden an der Brust trugen. Sie wurden dann in den großen Saal des Palazzo vecchio geführt, der prächtig mit Blumen geschmückt war und wo Munizipalgardisten den Ehrendienst leisteten. Zu den Schülerinnen und Schülern hatten sich viele Angehörige, insbesondere Damen in glänzenden Toiletten, eingestellt. Die höchsten städtischen und staatlichen Beamten traten, als die Feier beginnen sollte, hinzu. Sie bestand in dem Rechenschaftsbericht eines Herrn der städtischen Schulverwaltung, in dem manches Erfreuliche über die Fortschritte gesagt werden konnte, welche die kommunalen Elementarschulen im verflossenen Schuljahr gemacht hatten. Dann erfolgte die Verteilung der Preise durch den Oberbürgermeister (Sindaco) Marchese Torrigiani. Die Knaben und Mädchen der untersten Stufe konnten noch nicht bedacht werden, da sie erst vor kurzem in die Schulen eingetreten waren. Aus der I. Klasse aber erhielten Prämien ersten Grades 25 Mädchen, aus der III. 21, aus der IV. 17,

aus der V. 18; ferner 28 Knaben aus II, 29 aus III, 17 aus IV, 19 aus V, wozu noch eine ansehnliche Zahl von Preisen zweiten Grades kam. Nächsten Tages wurden die Namen der durch Prämien Ausgezeichneten und der ehrenvoll Erwähnten durch die Zeilungen allgemein bekannt gemacht.

Florenz. G. Uhlig.

Von dem Vorstande des Vereins Mädchengymnasium in Köln ist nunmehr das Gesuch an den Kultusminister abgegangen, dem Verein die Erlaubnis zu erteilen, Ostern 1900 ein dem Lehrplan des humanistischen Knabengymnasiums sich anschließendes Mädchengymnasium in der Weise zu eröffnen, daß mit der Sexta bezw. mit der Sexta und Untertertia gleichzeitig der Unterricht begonnen werden, also die Aufnahme von neunjährigen bezw. zwölfjährigen Mädchen erfolgen kann. Sollte der Minister Bedenken tragen, die Einrichtung der Sexta zu gestatten, so wird wenigstens um die Einrichtung der Untertertia dringend gebeten. Hinzugefügt sind eine ausführliche Begründung der Ziele des Vereins, der Lehrplan, die vorhandenen Geldmittel und die Unterschriften von bedeutenden Männern der Universitäten und höheren Schulen.

Litterarische Anzeigen.

Goethe und Heidelberg. Festrede zur städtischen Goethefeier, aus Anlaß des 150. Geburtstags Goethes gehalten von **Kuno Fischer.** Heidelberg, Carl Winter's Universitätsbuchhandlung, 1900. Fischers Goethe-Schriften Nr. 5. 56 S. 1 Mk.

Am 29. Oktober d. J., als Professoren und Studenten der Ruperto-Carola sich wieder in Heidelberg eingestellt hatten, fand dort in Gegenwart J.J. K.K. H.H. des Großherzogs und der Frau Großherzogin eine städtische Goethefeier statt, bei der die Festrede von dem Manne gehalten wurde, der seit fast einem halben Jahrhundert, neben seiner anderen überaus reichen akademischen und schriftstellerischen Wirksamkeit, durch Vorträge und Schriften in tiefgreifender Weise Verständnis und Begeisterung für unsere größten Dichter zu wecken und zu mehren gewußt hat. Auch von der vorliegenden Rede des gefeierten akademischen Lehrers ist eine solche Wirkung zweifellos auf die Hörer ausgegangen, und sie wird auf die Leser ausgehen.

Eine städtische, nicht eine Universitätsfeier war es. Denn Heidelberg sollte dabei als Goethestadt gefeiert werden, als eine von denen, die in Goethes Leben der Schauplatz wichtiger Begebenheiten gewesen sind. Zwei Inschriften geben davon schon Zeugnis, die eine an einem schmalen, am Heidelberger Marktplatz gelegenen Haus: „Aus diesem Hause seiner mütterlichen Freundin Dorothea Delph reiste Goethe, der Einladung Karl Augusts folgend, den 4. November 1775 nach Weimar", und eine an der südwestlichen Mauer des englischen Gartens beim Schloß: „An diesem Ort weilte mit Vorliebe Goethe, sinnend und dichtend, in den Herbsttagen 1814 und 1815". Eine dritte Inschrift bringt Fischer für das Heidelberger Amthaus in Vorschlag: „In diesem Hause hat Goethe als Gast der Brüder Boisserée vom 24. Sept. bis zum 9. Okt. 1814 und vom 21. Sept. bis zum 7. Okt. 1815 gewohnt".

Was der 4. November 1775 für Goethe bedeutet, was ihn von der Heimat und von der Braut losriß, hat Fischer meisterhaft geschildert. Besteht die Kunst des Philologen nach einem bekannten Ausspruch vor allem darin, von anderen Gedachtes noch einmal zu denken, also sich in fremde Gedanken und Empfindungen hineinzuleben und sie zu reproduzieren, so muß Kuno Fischer auch den bedeutenden Philologen zugezählt werden; in so hervorragender Weise versteht er, die Gedanken früherer Denker und Dichter wiederzudenken, und nicht bloß die in ihren Werken zum Ausdruck gelangten, sondern auch die, welche die Menschen in ihrem Leben und Handeln bewegten.

In gleichem Grade, wie die Schilderung des Seelenkampfes, dessen Ausgang Goethe von Frankfurt nach Weimar trieb, trägt den Charakter der Wahrheit die feinsinnige Darlegung des Verhältnisses zwischen Goethe und Marianne v. Willemer, die Erläuterung zur zweiten Goethe-gedenktafel Heidelbergs.

Und was wäre nicht in dem Fischer'schen Vortrag fein gedacht und fein gesprochen? von der Erörterung darüber an, warum die Würdigung der Größe Goethes dem großen Publikum in Deutschland erst allmählich gekommen, durch welche bornierte und doch wirksame Polemik diese Einsicht die längste Zeit gehemmt war, wie die hehre Gestalt des Dichters von demokratischer Seite karikiert wurde als die eines Egoisten, Aristokraten, Fürstenknechts, und unter der Fahne der sogenannten christlich-germanischen Weltanschauung als die eines ungläubigen und unmoralischen Genußmenschen.

Doch darüber soll nicht referiert, das muß gelesen werden, und jeder Empfängliche wird gewiß diesen Vortrag mit der Erhebung aus der Hand legen, die schon durch seinen künstlerischen Charakter erzeugt wird. Wir fühlten uns bei der Lektüre besonders auch durch den daraus wehenden Hauch jugendlicher Frische berührt, die dem Verfasser treu bleibt, eine Ursache zugleich und eine Wirkung seiner akademischen Erfolge.

Florenz. G. U.

Rausch, Erwin, Geschichte der Pädagogik und des gelehrten Unterrichts im Abrisse dargestellt. Leipzig, A. Deichert Nachf. (G. Böhme), 1900. VIII u. 169 S. 2,40 M., geb. 2,80 M.

Die Rolle, die bei der Vorbereitung auf das Staatsexamen für die Geschichte der Philosophie der „Schwegler" spielt, dürfte für die Geschichte

der Pädagogik diesem Kompendium beschieden sein. Als kurz zusammenfassendes Repetitorium soll es nach der Absicht des Verfassers dienen, und für diesen Zweck ist auch der größte Teil desselben durchaus geeignet. In knapper, klarer, übersichtlicher Form bietet es das Wesentliche aus der Geschichte speziell des Mittelschul-Unterrichts in Deutschland, und der Einfluß, den hervorragende Schul- und Staatsmänner auf die wechselnden Entwicklungsphasen unseres Schulwesens geübt, wird in kennzeichnender und wohl auch durchweg zutreffender Weise dargestellt. — Doch kann Ref. sich nicht des Eindrucks erwehren, als ob eigentlich das ganze Buch in erster Linie um des letzten Abschnitts willen geschrieben sei, in dem die Reformschule und die „neue" Methode des neusprachlichen Unterrichts fast etwas überschwänglich als die Krone pädagogischer Einsicht gepriesen sind. Bei andern pädagog. Systemen werden gelegentlich auch die Schattenseiten und Nachteile entsprechend hervorgehoben; um so mehr wäre es, meinen wir, bei der Besprechung von Einrichtungen, die ihre Zweckmäßigkeit doch eigentlich erst erweisen sollen, am Platz gewesen, auch die dagegen erhobenen Einwendungen vorzuführen, und nicht das, was man von ihnen erwartet, als erzieltes Ergebnis zu verkünden. Wird allein Paulsen citiert, der die pädagogische Möglichkeit oder Zweckmäßigkeit des Reformsystems für fraglich halte, werden die von den Gegnern der Reformschule vorgebrachten Gründe mit dem Satze abgemacht: „viele meinen, es sei der Ruin unserer gelehrten Bildung, wenn man nicht mit den alten Sprachen den Anfang mache", während das „Nacheinander anstatt des Nebeneinander", „der Weg vom Leichteren zum Schwereren" und andere Schlagworte in apodiktischer Form als Vorzüge der Reformschule hingestellt werden, so zeigt dies in einer so tiefeingreifenden Frage unseres modernen Schulwesens einen entschiedenen Mangel an Objektivität; und der ist um so mehr zu bedauern, da das Buch ja doch für Leute bestimmt ist, die eigenen Urteils in pädagogischen Dingen vorläufig noch entbehren.

Heidelberg. A. Hilgard.

Dr. **Berthold Wiese** und Prof. Dr. **Erasmo Pèrcopo, Geschichte der Italienischen Litteratur** von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Mit 158 Abbildungen im Text, 39 Tafeln in Farbendruck, Holzschnitt und Kupferätzung. Bibliographisches Institut, Leipzig und Wien, 1899. X und 639 S. In Halbldr. geb. 16 M.

Den sehr beifällig aufgenommenen Werken über englische Litteratur von Wülker und über deutsche Litteratur von Vogt und Koch hat das Bibliographische Institut die „Geschichte der italienischen Litteratur" von Wiese und Pèrcopo folgen lassen. Wie vor einigen Jahren ein Italiener und ein Deutscher, Rigutini und Bulle, ein allen Ansprüchen genügendes italienisches Wörterbuch geschaffen haben, so bieten hier ein italienischer und ein deutscher Gelehrter eine Darstellung der Entwicklung der italienischen Litteratur von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart. Sie haben den Stoff in der Weise geteilt, daß Wiese die ältere Zeit bis zum 15. Jahrhundert behandelte, Pèrcopo die Bearbeitung der neueren Zeit vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart übernahm. Bis jetzt hatte in deutscher Sprache eine bis in die neueste Zeit fortgeführte Darstellung der Geschichte der italienischen Litteratur gefehlt; so war es ein entschiedenes Verdienst, diese Lücke auszufüllen und auch noch lebende Dichter wie Carducci, de Amicis, d'Annunzio zum Gegenstand der Behandlung zu machen.

Für die ältere Zeit lag die treffliche Arbeit Gasparys vor; sie wird für alle, die sich über die Entwicklung der italienischen Litteratur bis zur Renaissance (inkl.) unterrichten wollen, die reichste Quelle der Belehrung bleiben. Mit Recht heben auch die Verf. hervor, daß sie Gaspary unendlich viel verdanken. Der Bearbeiter dieser Epoche lehnt sich in der Anordnung des Stoffes, in der Darstellung der Lebensschicksale, in der Inhaltsangabe der einzelnen Werke sehr eng an Gaspary an; manchmal wollte es uns dünken, die Übereinstimmung gehe zu weit. Während aber Gaspary die Werke der Dichter da behandelt, wo sie ihrer Entstehung nach chronologisch einzufügen sind, erzählt unser Verf. bei Dante, Petrarca und Boccaccio zuerst die Lebensgeschichte im Zusammenhang, um dann die Werke zu besprechen. Selbständiger erscheint uns die Behandlung im zweiten Teile des Buches. Auch in den Teilen, die schon bei Gaspary bearbeitet sind, ist der Verf. unabhängig von ihm und in den spätern Partien führt er an vielen Stellen seine Quellen namentlich an.

Mit Recht hebt Gaspary in der Vorrede vom 2. Bande seines Werkes hervor, daß im Zeitalter der Renaissance und in der Blütezeit bei der großen Fruchtbarkeit und Vielseitigkeit der Schriftsteller sich oft das Interesse der Persönlichkeit und das der Entwicklung entgegenstehen. Während Gaspary bei den bedeutendsten Gestalten ihre gesamte Thätigkeit in einem Bilde vereinigte, untergeordnete Schriftsteller an den verschiedenen Stellen behandelte, wo sie ihre Thätigkeit entfalten, hat Pèrcopo auch bei den Dichtern der Blütezeit nur das Prinzip der Entwicklung zugrunde gelegt. So lernen wir Tasso kennen als Verf. von Epen S. 287 f., einer Tragödie S. 302 f., des Schäferdramas Aminta S. 317, lyrischer Gedichte S. 334 f., polit. Lieder S. 337, philos. Dialoge S. 379, von Briefen S. 383, des Entwurfs einer Komödie S. 431. Wir hätten auch in diesem Teile die Anordnung Gasparys lieber gesehen.

In kurzer treffender Weise sind in dem ganzen Werke die politischen, religiösen und sozialen Verhältnisse geschildert, in denen die litterarischen Erscheinungen Ursprung und Erklärung finden. Von dem glänzenden Hofe Friedrichs II. in Palermo, wo sich die erste selbständige italienische Dichterschule bildete, wandern wir mit

den Verfassern an die geistigen Mittelpunkte Italiens, Florenz, Rom, Neapel und die oberitalienischen Städte, wo sich, manchmal unter den traurigsten politischen Verhältnissen, eine unendlich reiche litterarische Thätigkeit entfaltete und zu Zeiten mit ihrem Glanze die ganze gebildete Welt überstrahlte, und sehen zuletzt in der Einigung Italiens einen Traum so vieler bedeutender Geister erfüllt. Leider müssen wir es uns versagen, an der Hand des Werkes die Sehnsucht nach einem einigen Vaterland, nach einem nationalen erblichen Königtum, die an so vielen Orten wiederkehrt, zu schildern, von der Zeit an, wo Dante in glühender Begeisterung Heinrich VII. als Heiland für das zerrüttete Vaterland begrüßt, bis zur Mitte unseres Jahrhunderts, wo Cavour und Garibaldi die sich früher bekämpfenden, aber doch das gleiche Ziel erstrebenden Vaterlandsfreunde zu gemeinsamer Thätigkeit vereinten.

Gerne würde wir ausführen, wie weitreichend der Einfluß der ital. Litteratur auf die übrigen europäischen Litteraturen war und wie andrerseits diese auf die Italiener einwirkten. In trefflicher Weise ist gerade dieser Punkt in unserem Buche behandelt. Aus der großen Zahl von Beispielen seien nur die Märchen Gozzis erwähnt, die besonders in Deutschland großen Erfolg hatten. Haben doch nicht nur die beiden Schlegel den Verf. neben Shakespeare gestellt, sondern Lessing hat sie hochgeschätzt, Tieck hat sie in seinem „Blaubart" nachgeahmt und Schiller hat aus ihm seine „Turandot" für die Weimarische Bühne bearbeitet.

Von den trefflichen Charakteristiken, welche die einzelnen Kapitel abschließen, möge eine hier Platz finden. Über die Lyrik zur Zeit des Wiederauflebens der Litteratur (1750—1850) lesen wir: „In dieser Periode befreit sich die italienische Lyrik durch Nachahmung lat. und griech. Muster und der modernen europäischen Litteratur von den unbedeutenden und kindischen Stoffen der Arkadia. Mit Parini wird sie moralisch, mit Foscolo sozial, mit Berchet politisch, und während sie mit Manzoni die Hoffnung auf eine Verbrüderung der Menschen besiegt, weint sie mit Leopardi über den grenzenlosen Jammer der Welt."

Die Darstellung ist im ganzen klar und fließend; in dem zweiten Teile finden sich aber trotz der Beihülfe der Redaktion Fehler, die in einer zweiten Auflage beseitigt werden müssen. Undeutsch sind u. a. folgende Ausdrücke: S. 275: Das Gedicht macht uns jenes Jahrhundert sichtbar; S. 341: Die lehrhafte Dichtung äußert sich; S. 359: Von entgegengesetztem Charakter als; S. 365: Albizzi endete als Protestant in Deutschland und S. 431: endete als Priester. An 3 Stellen (S. 451, 478, 499) ist das italienische „inferiore" mit „unterlegen" wiedergegeben, z. B. S. 499. Als Dramendichter war Foscolo auch Monti weit unterlegen. S. 502: Amari, ein glühender Patriot und zweimal Minister. S. 378 ist des Apuleius Metamorphoseon in Metamorphoseis (Metamorphosen) zu ändern. S. 555 ist statt starb in „Parigi" in „Paris" zu schreiben, selbst wenn man Leser voraussetzt, die italienisch verstehen. Dies scheinen die Verf. nicht gethan zu haben; denn sonst wären nicht im ganzen Buch auch die einfachsten Titel ins Deutsche übersetzt. Wir glauben allerdings, daß jemand, der ein Buch, wie das vorliegende, liest, sich so viel von der Sprache angeeignet hat, daß er die meisten Übersetzungen entbehren kann.

Dagegen sind wir vollständig einverstanden mit der Beifügung der guten Übersetzungen entnommenen Proben, ja wir hätten an manchen Stellen noch mehr gewünscht, z. B. aus der trefflichen Übersetzung Giovanni Melis von Gregorovius, aus der S. 534 die von „Lu labbru" aufgenommen ist, oder von den Liedern Giustis, die Paul Heyse in meisterhafter Weise übertragen hat. Manche Dinge lassen sich freilich nicht übersetzen; so giebt z. B. die Verdeutschung der duftigen Kanzone von Menzini S. 411: O di fiori e d'amori keine Vorstellung von der Schönheit des Originals.

„Als sinnfällige Ergänzung" sind dem Texte viele Illustrationen, Tafeln und Textbilder, beigegeben. Reproduktionen aus Handschriften und alten Drucken geben uns eine Vorstellung von der Überlieferung des Textes, Photographien zeigen uns die Gesichtszüge der Schriftsteller oder stellen uns die Orte vor Augen, wo sie weilten; aus anderen Tafeln sollen wir den Einfluß der Litteratur auf die Kunst erkennen. Wie tiefgehend dieser war, ist bekannt. In dankenswertester Weise ist vieles Treffliche aus dem weitzerstreuten Material hier vereinigt. (Warum die Laurenziana in Florenz den Verf. verschlossen blieb, ist dem Ref. um so unverständlicher, als er selbst viele Beweise freundlichen Entgegenkommens von seiten der Verwaltung dieser Bibliothek erfahren durfte.) Wie reichlich und vielseitig diese Zuthaten zu dem Texte sind, davon kann sich der Leser besonders an dem Beispiel Dantes und Manzonis überzeugen. Sie hier aufzuzählen, würde zu weit führen.

So wirkt vieles zusammen, um den Genuß der neuesten italienischen Litteraturgeschichte zu erhöhen. Völlig befriedigt wird jeder sein, der sich durch das treffliche Werk einen Einblick verschafft in das reiche Geistesleben, das sich in dem Lande, „dove il sì suona", entfaltet hat. Wenn wir oben einige Ausstellungen gemacht haben, so möge dies den Verf. beweisen, daß wir das schöne Buch mit regem Interesse gelesen haben.

Mit gerechtem Stolz sagen die Verfasser, daß das Geschenk, das Italien mit seinen großen Dichtern, dann hauptsächlich mit der Renaissance der civilisierten Welt gegeben hat, nicht aufgewogen wird durch den Einfluß, den die ital. Litteratur von den andern europäischen Völkern erfahren hat. In dem bis zu unseren Tagen fortgeführten Abschnitt sehen wir, eine wie reiche Thätigkeit auf allen litterarischen Gebieten auch jetzt noch in Italien herrscht; in aufrichtiger Begeisterung können auch wir mit Percopo den

ungen Italien ein zuversichtliches Avanti! zurufen.

In prächtiger Ausstattung schließt sich die neue Litteraturgeschichte des Bibliographischen Instituts ihren Vorgängerinnen würdig an.

Mannheim. Ph. Kautzmann.

Kutzen, J., Das deutsche Land in seinen charakteristischen Zügen und seinen Beziehungen zu Geschichte und Leben der Menschen, 4. Aufl., gänzlich umgearb. v. Dr. **Viktor Steinecke.** 602 S., 116 Abbild. und Karten in Schwarzdruck, 5 Karten und 4 Tafeln in vielf. Farbendruck. Breslau, Ferd. Hirt, 1900; 10 M., geb. 12,50 M.

Diese 4. Auflage des weitverbreiteten Werkes ist mit Freuden zu begrüßen. Seit dem im Jahre 1877 erfolgten Tode des Verfassers hat die Erdkunde gewaltige Fortschritte gemacht. Eine Reihe von epochemachenden Werken sind gerade in den letzten Jahren erschienen. Es sei nur erinnert an Ratzels Anthropogeographie und polit. Geographie, an Sueß' Antlitz der Erde, an die Arbeiten Kirchhoffs u. v. Richthofens. Viele Landesteile Deutschlands fanden Einzeldarstellungen. Es ergab sich somit die Notwendigkeit, Kutzens Buch in neuer Gestalt herauszugeben. Der Bearbeiter Steinecke, ein Schüler Kirchhoffs, hat seine Aufgabe mit großem Geschick gelöst. Überall hat er die neueste Litteratur benutzt. Viele Abschnitte waren völlig veraltet und mußten umgearbeitet werden, so vor allem die geolog. Partien. Was über die Entstehung der Alpen, über die Gletscherbildung, über Thäler- und Seenbildung in den Alpen gesagt wird, beruht auf den neusten Ergebnissen der Wissenschaft. Mannigfache Änderung haben ferner die Kapitel über das schwäb.-bayer. Hochland, über das rheinische Schiefergebirge u. das norddeutsche Tiefland erfahren. Neu hinzugekommen ist außerdem eine Übersicht über die Entwicklung der deutschen Handelsflotte. Trotz dieser vielfachen durchaus notwendigen Änderungen zeigt es sich allenthalben, daß der Herausgeber bestrebt war, die Eigenart des Buches zu wahren. Die ursprüngliche Anlage ist durchaus festgehalten. Wohl findet man bisweilen, daß Steinecke den etwas schwerfälligen und umständlichen Ausdruck Kutzens geändert hat; jedoch wird ihm wohl niemand deswegen einen Vorwurf machen. — Von seiten des Verlags ist diese Auflage prächtig ausgestattet. Zur Erläuterung des Textes sind über 100 Abbildungen aufgenommen. Besonders gelungen sind die farbigen Darstellungen der Dolomiten, der Salzburger Alpen, der Ostseeküste bei Rügen, der Nordsee. Dazu kommen noch 5 Karten, die uns einen Überblick über die Mundarten, die Straßenzüge, die Bodenbeschaffenheit, die Bodenschätze und die Vergletscherung Deutschlands gewähren. — Es ist zu erwarten, daß das treffliche Werk auch in dieser neuen Auflage sich viele Freunde erwerben wird. Für den geographischen Unterricht ist es geradezu unentbehrlich.

Heidelberg. O. Meisinger.

Handbuch der Ballspiele von Dr. **H. Schnell** in Altona. Erster Teil: Die Schlagballspiele. Mit 37 Abbildungen. Leipzig, 1899. R. Voigtländers Verlag.

Ein Buch über Ballspiele von Dr. Schnell, dem Mitherausgeber der Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel, wohl dem erfahrensten Kenner wie der frischeren Jugendspiele überhaupt, so ganz besonders der Ballspiele, wird jeder mit Freuden und Spannung zur Hand nehmen. Und dieses Werk, obwohl vorerst nur der erste Teil vorliegt, dem ein zweiter über das Fußballspiel und ein dritter über die Hin- und Rückschlagspiele (Faustball, Tamburinball, Lawn-Tennis) folgen sollen, wird gewiß keinen Leser enttäuschen. Es bietet zuerst eine Geschichte der Schlagballspiele (Seite 1—12), in der größtenteils auf die mühsam zusammengebrachten Quellen zurückgegangen werden mußte. Dr. Schnell beschreibt nach dem Briefe eines italienischen Besuchers des Konzils zu Konstanz ein im aargauischen Städtchen Baden von Badegästen getriebenes Ballspiel, wohl das älteste, von dessen Spielweise wir sichere Kunde haben, das zwar kein Schlagballspiel, sondern ein Wurfballspiel war, und nicht in Parteien, sondern im frohen Kreise von jungen Herren und Damen zu jedes einzelnen Gunsten gespielt wurde.

Daß auch das Ballschlagen schon von alters her ein Hauptspiel der deutschen Jugend gewesen ist, hat Winterhoff aus alten Münsterschen Chroniken nachgewiesen, die schon aus dem 11. Jahrhundert von Festen der Schüler berichten, die mit Ballschlagen gefeiert wurden. Über die Art dieser älteren Schlagballspiele ist aber Näheres nicht bekannt. Doch ist der Charakter der verschiedenen Schlagballspiele bei den germanischen und romanischen Völkern ein durchaus verschiedener, so daß aus diesem Verbreitungsgebiet ein Rückschluß auf die frühere Spielweise zuläßig erscheint.

Den Romanen eigentümlich sind die Hin- und Rückschlagspiele und die verschiedenen Formen der Grenzballspiele (Schleuderball, Fußball), rein germanisch sind dagegen die Spiele, bei denen ein Schläger den Ball aus einem Male schlagen und zu einem andern Male hin und zurück laufen muß. Auch Sautreiben, Cricket und einige ähnliche sind germanischen Ursprunges, während alle Ballspiele mit einem Rundlauf über verschiedene Freistätten (auch Rounders und Baseball) in Frankreich ihre eigentliche Heimat haben dürften.

Auf den geschichtlichen Teil folgt ein beschreibender, in dem die Schlagballspiele verschiedener Nationen in 3 Klassen (Thorballspiele, Spiele mit Freistätten und Spiele mit einfachem Hin- und Rücklauf) klar beschrieben und nach ihrem Wert und in ihrer Verwandtschaft verglichen werden.

Die eingehendste Behandlung (auf fast 60 Seiten) erfährt unser deutsches Schlagballspiel, und zwar vornehmlich in der Form

ohne Einschenker. In mustergültiger Weise wird dieses Spiel in allen seinen Einzelheiten beschrieben und Anweisungen und Winke gegeben für das Schlagen, Laufen, Fangen, Abwerfen u. s. w., die gleichmäßig instruktiv sind für Spieler und Spielleiter.

Was Dr. Schnell bietet, ist zum großen Teile neu, und alles ist aus einer reichen, langjährigen Erfahrung mit Spielabteilungen geschöpft, die als mustergültige in den weitesten Kreisen anerkannt sind. Er führt den Leser in immer interessanter Darstellung in alle Feinheiten des Spiels und in seine volle Schönheit ein, und auch erfahrene Spieler und Spielleiter werden noch viel Neues darin finden.

Unterstützt werden die Ausführungen durch ausgezeichnete Abbildungen, größtenteils vorzüglich gelungene Augenblicksaufnahmen, die Herr Kapitän Friederichsen auf dem Spielplatze selbst gemacht hat, welche die Spieler in besonders charakteristischen Stellungen in den verschiedenen wichtigsten Augenblicken ihrer Thätigkeit darstellen, beim Schlagen, Fangen, Umzingeln, Abwerfen, beim Malwechsel u. s. w.

Kurz, man wird das Buch nicht ohne Freude und Belehrung aus der Hand legen, und wer etwa mit Schülern das Schlagballspiel einüben will, der sollte unbedingt vorher das Schnellsche Buch über die Schlagballspiele gründlich durchgearbeitet haben.

Hannover. Professor Dr. E. Kohlrausch.

Abgeschlossen Anfang Januar 1900.

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 35 Pf.)

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 35 Pf.)

C. F. Winter'sche Buchdruckerei.

